

Maddalena De Carlo (Università di Cassino e del Lazio Meridionale)
Mathilde Anquetil (Università di Macerata)

**Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension
REFIC¹**

¹ La contribution a été conçue en étroite collaboration ; toutefois Maddalena De Carlo s'est chargée plus particulièrement de la rédaction des parties *Structure et fonctionnalité du REFIC*, I. et IV., et Mathilde Anquetil des parties II., III. et V.

STRUCTURE ET FONCTIONNALITÉ DU REFIC

Le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC)² a pour objectif de proposer un guide pour la programmation des formations et une base pour l'évaluation des compétences³ 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 permettant de comprendre et interagir dans une situation où chacun parle ou écrit dans sa langue⁴. Ce Référentiel est accompagné du *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC) qui, pour sa part, propose des éléments de compétences didactiques permettant de construire un parcours de formation à la didactique de l'intercompréhension, afin de mettre les enseignants en mesure de mener avec succès des formations en intercompréhension auprès de leurs publics.⁵. Les deux documents s'adressent spécifiquement aux enseignants et aux formateurs d'enseignants avec deux visées différentes. Les descripteurs du REFIC concernent les savoirs, les savoir-faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces que l'enseignant/formateur en intercompréhension peut développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir au préalable⁶. Le REFDIC, pour sa part, décrit les savoirs, les savoir-faire, ainsi que les attitudes et les stratégies nécessaires à l'enseignant/formateur pour insérer la didactique de l'intercompréhension dans sa pratique professionnelle.

Ainsi, le REFIC peut-il être utilisé par les enseignants avec leurs apprenants comme guide dans la programmation de modules d'apprentissage de l'intercompréhension, mais aussi par les enseignants eux-mêmes pour la prise de conscience des objectifs de leur apprentissage préalable en IC, en particulier en situation d'auto-apprentissage.

Le REFDIC pour sa part peut être utilisé par les formateurs d'enseignants comme guide dans la programmation de modules de formation à la didactique de l'intercompréhension, mais aussi par les enseignants eux-mêmes pour la prise de conscience des objectifs de leur formation, en particulier en situation d'auto-formation.

Ces deux ressources pédagogiques ont été conçues pour promouvoir l'insertion curriculaire de l'intercompréhension et sa diffusion comme pratique communicative plurilingue. Elles peuvent être utilisées de façon simple et directe par les enseignants/formateurs pour la

² La première édition du REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) a été élaborée par les participants au lot de travail 4 dans le cadre du programme européen MIRIADI : Maddalena De Carlo, Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale, coordinatrice du lot ; Mathilde Anquetil et Silvia, Vecchi Università di Macerata ; Marie-Christine Jamet, Università Ca' Foscari di Venezia (Italie) ; Éric Martin, Universitat Autònoma de Barcelona, Encarni Carasco Perea, Universitat de Barcelona, Raquel Hidalgo Downing, Universidad Complutense de Madrid (Espagne) ; Yasmin Pishva et Fabrice Gilles, Université de Grenoble (France) ; Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro (Portugal).

³ Nous faisons ici référence à une évaluation formative, les descripteurs du REFIC n'étant pas été élaborés pour concevoir des outils d'évaluation proprement dits. Le projet EVALIC (2016-2019), en voie de finalisation, fournira un cadre pour l'évaluation des compétences en intercompréhension.

⁴ Les descripteurs relatifs à l'interaction plurilingue définissent aussi les savoir-faire nécessaires pour contrôler sa propre production langagière de façon à la rendre plus accessible à l'interlocuteur alloglotte dans une perspective d'éthique de la communication.

⁵ Pour ne pas alourdir le texte, nous alternerons l'abréviation IC et le terme « intercompréhension » *in extenso*.

⁶ Le REFIC pourrait également être utilisé par des adultes en auto-formation, déjà initiés à l'intercompréhension, cependant les activités proposées demandent pour la plupart la médiation d'un tuteur expert.

programmation de leur apprentissage/enseignement : chaque descripteur est accompagné d'exemples concrets, de suggestions pratiques, de sources d'information.

La conception de descripteurs *ad hoc* pour l'acquisition de *compétences de communication en intercompréhension* prend appui sur le fonds commun 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. Ainsi, pour les descripteurs, nous renvoyons à plusieurs reprises au CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et de Cultures) et pour les activités en IC à proposer aux apprenants à des outils didactiques tels que par exemple *Eurom5*, les *7 tamis* d'*EuroComRom*, ainsi que les matériels didactiques produits au cours de projets comme *Cinco*, *Intermar*, *Galanet*, *Galapro Miriadi*⁷ pour n'en citer que quelques-uns.

1. La notion de compétence et l'élaboration de descripteurs

Pour ce qui est de la notion de compétence, longuement débattue dans différents domaines, nous avons adoptée comme guide pour la rédaction de nos référentiels, la définition du CARAP et sa distinction entre compétences et ressources :

Pour nous, les **compétences** représentent – en quelque sorte constitutivement – des unités d'une certaine complexité, impliquant l'individu dans sa totalité et liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées ; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de **ressources** diverses qui peuvent être internes (relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) ou externes (usage d'un dictionnaire, recours à un médiateur...).

C'est dans ce but, aussi, que nous distinguons de manière forte entre compétences et ressources (internes). L'intérêt de cette distinction consiste en effet à faire mieux apparaître, d'un côté, le caractère complexe et situé des compétences, et ce faisant le fait qu'elles ne peuvent être décrites indépendamment des tâches et des situations dans lesquelles elles sont activées ; et, de l'autre côté, le fait que ces compétences font appel à des ressources diverses, différentes pour chaque tâche et dans chaque situation, ressources qui, elles, s'avèrent – jusqu'à un certain point – indépendantes de ces tâches et situations. (CARAP, 2012 : 11).

[...]

Finalement, nous avons donc retenu de l'examen de cette notion

- que les compétences sont liées à des situations, à des tâches complexes, socialement pertinentes, et qu'elles sont donc «situées» ;
- qu'elles sont des unités d'une relative complexité ;
- qu'elles font appel à («mobilisent») différentes «ressources» internes (relevant généralement à la fois des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être) et externes (dictionnaires, médiateurs, etc.).
- que « les ressources internes (ainsi que l'usage des ressources externes, mais non les compétences) peuvent être enseignées dans des situations / tâches au moins partiellement décontextualisées » (CARAP, 2012 : 13).

S'inspirant de cette conception nous avons choisi de présenter les descripteurs de chaque domaine de compétences du REFIC sur deux colonnes : dans la colonne de gauche nous proposons la formulation d'un segment de savoir, savoir-faire ou attitude, comme ressource à acquérir ; dans la colonne de droite nous proposons des exemples de contextes dans lesquels ces ressources pourraient être mobilisées à différents niveaux pour réaliser une tâche de communication ou d'apprentissage, ainsi que les matériels didactiques et les actions de guidage pouvant faciliter sa réalisation, comme dans l'exemple ci-dessous :

⁷ CINCO : projetocinco.eu ; EuroCom : eurocomprehension.eu ; INTERMAR : intermar.ax ; EuRom5 : eurom5.com ; Miriadi : miriadi.net.

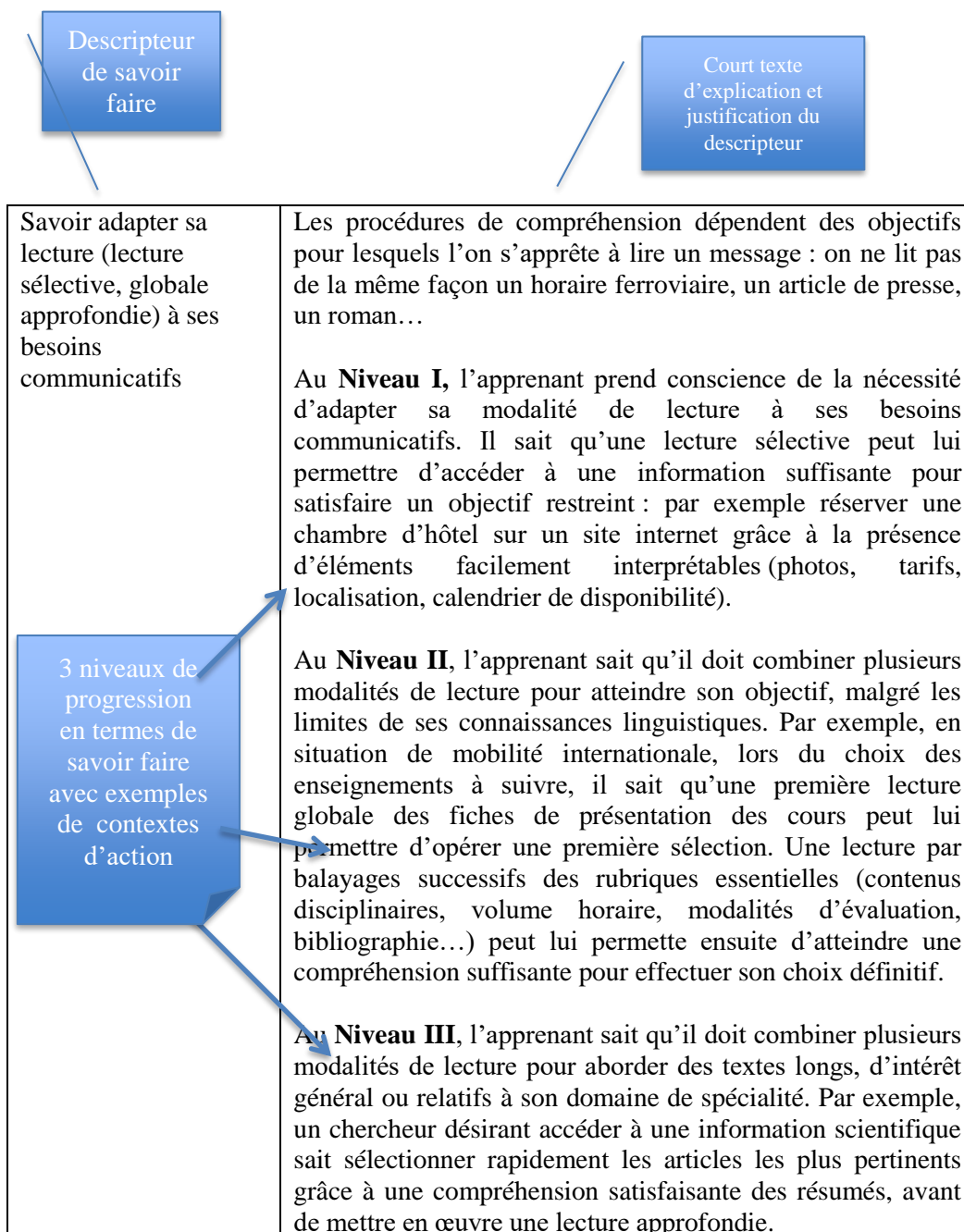
III. LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

[Présentation générale de la dimension III]

3.1. Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension écrite

[Introduction au point 3.1]

3.1.1. Savoir choisir une approche de lecture



2. Domaines de compétences et objectifs d'apprentissage^[1]_[SEP]

La didactique de l'intercompréhension, de même que les autres approches plurielles, se caractérise par la recherche d'une adaptation 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, le référentiel REFIC vise à intégrer :

1. *des savoir faire stratégiques* : en effet les recherches en IC ont mis en évidence que les stratégies métalinguistiques⁸ et métacognitives⁹ sont essentielles à la construction d'une grammaire de la compréhension, à savoir les règles qui régissent les mécanismes de compréhension. Les descripteurs se concentrent donc sur les capacités à prendre appui sur la ou les langue/s connues pour accéder à d'autres langues¹⁰, à exploiter les ressemblances entre les langues appartenant à une même famille (et non)¹¹, à recourir aux processus d'inférence, à découvrir 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 car c'est la plus accessible des activités communicatives en intercompréhension pour des langues que les apprenants n'ont pas fréquenté en situation sociale (bilinguisme ou zones frontalières). Il s'agit de développer des stratégies de réception dans le but de saisir le sens global des textes, en mobilisant surtout divers processus d'inférence et en exploitant similarités et régularités entre langues génétiquement apparentées. La compréhension qui reste approximative au départ - et il s'agit aussi d'apprendre à assumer cette situation - est progressivement développée au fur et à mesure que l'apprenant affine ses méthodes et accumule des connaissances.

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). Ce terme est au centre d'un vif débat (Ollivier, 2017) dans le domaine de la recherche en IC, certains chercheurs ne considérant pas le volet « productif » dans l'interaction comme une activité linguistico-communicative séparée. Nous avons décidé de reprendre cette notion dans une visée didactique. En effet, se focaliser sur certaines caractéristiques de la production en contexte multilingue dans une formation à l'intercompréhension, permet à l'apprenant de mener une réflexion sur les stratégies communicatives qu'il peut exploiter au cours de l'interaction pour rendre son discours plus accessible à l'interlocuteur. Ceci implique la prise de conscience de ce que signifie communiquer, la prise en compte des répertoires linguistico-culturels des interlocuteurs, la volonté de se mettre en jeu dans une interaction plurilingue et pluriculturelle : en peu de mots, la prise en charge d'une éthique de la communication. Du point de vue des apprentissages linguistiques, apprendre à faciliter son discours au bénéfice de l'interlocuteur alloglotte implique également la connaissance de quelques spécificités linguistiques des langues présentes dans l'échange ainsi qu'une maîtrise approfondie de la langue choisie pour

⁸ 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>.

⁹ Cf. note 21.

¹⁰ 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.

¹¹ Il existe en effet des projets en intercompréhension qui concernent des langues n'appartenant pas aux mêmes familles (par exemple : ILTE <http://www.lett.unipmn.it/ilte/>; EU+I <http://www.eu-intercomprehension.eu/>).

- s'exprimer, que ce soit sa langue première ¹² ou l'une des langues les mieux connues.
3. *des connaissances linguistico-culturelles et une sensibilité interculturelle.*
- La possibilité d'entrer en contact avec des interlocuteurs de langues-cultures différentes (sans se limiter aux grandes langues de communication et d'enseignement) – mais aussi de comprendre des textes écrits, oraux, audio-visuels – produits dans le contexte social de diverses communautés linguistiques, permet d'acquérir une attitude d'ouverture face aux différences linguistiques/culturelles, avec une 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.

3. Les dimensions prises en compte

Les domaines de compétences supposent 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, s'ils se sont réalisés dans une perspective monolingue, et par rapport 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 métalinguistique et les trois autres d'ordre communicatif :

1. le sujet plurilingue et l'apprentissage
2. les langues et les cultures
3. la compréhension de l'écrit
4. la compréhension de l'oral
5. l'interaction plurilingue.

La première sphère à prendre en compte (*Le sujet plurilingue et l'apprentissage*) est celle qui concerne le développement du répertoire linguistico-culturel du sujet en formation et sa prise en charge de son propre parcours, on traitera donc ici de stratégies métacognitives relatives à la gestion, l'organisation et l'évaluation de son apprentissage. Il s'agit en premier lieu d'amener le sujet à prendre conscience du fait que des connaissances même partielles - fragmentaires, dans des langues parfois peu légitimées socialement (langues minoritaires, dialectes), à des niveaux de compétence hétérogènes - constituent cependant un capital culturel et linguistique non négligeable. A partir de cette réflexion l'apprenant pourra par la suite découvrir et apprécier les ressources de son environnement, mettre en relation ses connaissances, représentations et convictions 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 fournir à l'apprenant quelques outils lui permettant d'effectuer des rapprochements entre les phénomènes linguistiques et culturels. Par ailleurs, il s'agit aussi de mettre à sa disposition des notions essentielles concernant les langues parlées dans le monde, leurs statuts, leur diffusion, leur évolution, leurs relations, leur fonctionnement, afin qu'il prenne 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

¹² 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.

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 linguistiques de notre époque » (2008 : 155).

Les trois dimensions relatives aux activités linguistiques 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, en les complétant et précisant ensuite par des descripteurs portant sur des capacités spécifiques à l'approche intercompréhensive plurilingue.

Les premiers descripteurs concernent donc d'abord des compétences générales, par exemple pour la compréhension de l'écrit : « savoir anticiper le sens en s'appuyant sur le contexte extra-textuel ». 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 spécifique à l'intercompréhension.

La situation de l'interaction plurilingue exige, pour sa part, la maîtrise de compétences communicatives générales, comme par exemple « savoir identifier les actes conversationnels » pour saisir la dynamique interactive, mais en IC il sera plus particulièrement pertinent de disposer 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, nous avons 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, nous avons décidé de répéter, chaque fois que nous l'avons considéré comme étant nécessaire, des concepts ou des démarches didactiques valables pour l'écrit et pour l'oral, limitant au maximum les renvois à d'autres portions de texte. Par ailleurs, nous avons mis en évidence les caractéristiques spécifiques aux deux variétés pouvant constituer un obstacle ou un appui pour la compréhension.

4. La progression des apprentissages en intercompréhension

Les recherches en intercompréhension (Jamet 2010 ; Capucho 2014 ; Campodonico & Janin, 2014, Carrasco Perea & De Carlo, 2016, parmi d'autres) 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 linguistique 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 une ressource pour exploiter la circulation interlinguistique qui se met en place. Un autre élément qui entre en jeu est relatif aux répertoires des parlants qui constituent les points d'ancrage principaux pour la formulation d'hypothèses et qui peut donc modifier le résultat de la performance finale.

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 langue première et toutes les autres langues connues, tout en nous appuyant aussi à ce que nous connaissons déjà sur le fonctionnement de la communication, sur l'organisation des systèmes linguistiques, sur les dynamiques

relationnelles et enfin sur nos connaissances encyclopédiques et expérientielles.

Lors de ce processus certains éléments seront pour nous plus « transparents » que d'autres, c'est-à-dire reconnaissables de façon plus spontanée. La notion de transparence est en effet au cœur des démarches intercompréhensives, en particulier pour ce qui concerne le lexique, les mots constituant le premier accès à la langue. Ceci est également confirmé par les recherches sur l'acquisition linguistique d'une langue seconde (RAL) en contexte spontané : l'analyse de l'interlangue des locuteurs/apprenants montre que la première stratégie dans l'accès à la nouvelle langue s'organise autour de mots-clés (*key-word strategy*) ; le lexique est la première ressource proprement linguistique à laquelle l'apprenant fait appel, les autres étant surtout de nature pragmatique, gestuelle, prosodiques ou relationnelles. En effet, tout en ayant des connaissances linguistiques très faibles, nous pouvons comprendre approximativement de quoi parle notre interlocuteur si nous comprenons (ou devinons) le sens d'un mot ou même d'un radical de mot reconnaissable, en le mettant en relation avec ce que nous savons du contexte de l'interaction qui rend plausible un échange sur ce thème.

En intercompréhension c'est sur le lexique que l'apprenant s'appuie le plus 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**¹³ » (1996 : 397), il est également possible de définir des niveaux de transparence et d'opacité plus ou moins importants sur des bases plus objectives.

Le premier élément avec lequel l'apprenant entre en contact est la forme des mots, comme le rappelle Bogaards : « ce à quoi les apprenants sont donc confrontés au premier abord, ce ne sont pas des sens, mais des formes, des formes qui ne sont, dans un premier temps, que des suites de lettres ou de sons » (Bogaards 1994 : 166). Plus celles-ci ressemblent à des mots connus¹⁴ plus il sera facile de formuler des hypothèses sur leur sens. Le rapport transparence-opacité peut alors être interprété comme un continuum où l'apprenant peut se confronter à différents degrés d'accessibilité. À l'un des deux bouts de ce continuum se placent les mots présentant une proximité formelle et sémantique, à l'autre bout les redoutables faux-amis, pour lesquels la forte ressemblance formelle ne correspond pas (ou très partiellement) à une correspondance sémantique. Ces derniers ne représentent cependant que de rares cas de figure, sachant qu'entre langues apparentées les « vrais » amis sont les plus nombreux.

Dans la didactique de l'intercompréhension, les mots perçus comme transparents par l'apprenant constituent donc le point d'ancrage des 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/s nouvelle/s et la/les langue/s connue/s et ensuite de le guider progressivement à opérer les ajustements nécessaires pour déceler des correspondances moins évidentes. D'autres éléments non transparents mais nécessaires à la communication seront par ailleurs appris contextuellement au cours des activités de lecture ou d'écoute grâce à l'appareil didactique qui s'est construit autour de cette approche (grammaires de lectures, tableaux comparatifs, traductions ponctuelles, etc). Des références à ces outils de réduction des opacités sont fournis dans les explicitations des descripteurs. Un apprentissage intercompréhensif ne se limite donc pas à accepter les hypothèses spontanées des apprenants, s'arrêtant à une compréhension approximative, mais propose une progression de nature tout à fait particulière : le rapport simple-complexe se superposant au 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 romanophones¹⁵ connaissant le domaine de spécialité car le lexique utilisé d'origine grecque

¹³ Notre mise en relief.

¹⁴ 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.

¹⁵ Cf. note 6.

ou latine est partagé par toutes les langues romanes avec peu de modifications ; de même que le genre textuel en usage et les problématiques en cours dans les disciplines tendent à se ressembler dans une communauté internationale de spécialistes d'une matière. Ainsi, si normalement dans une classe de langue on enseigne d'abord les mots du quotidien les plus fréquents et les mots disponibles¹⁶ 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 une didactique de l'intercompréhension l'apprenant sera donc amené à repérer d'abord les transparences formelles sur la base desquelles activer des processus d'inférence, exploitant également les indications contextuelles et ses connaissances encyclopédiques. Démarche sémasiologique (de la forme au sens) et démarche onomasiologique (du sens à la forme) sont alors intégrées dans un va-et-vient constant entre compréhension globale et intégration des items lexicaux reconnus.

5. La définition des niveaux de compétence

Les différents objectifs pédagogiques et didactiques ne s'échelonnent pas nécessairement selon une progression linéaire : certains pourraient être traités en parallèle comme par exemple comprendre des notions de parenté linguistique et s'entraîner à reconnaître des correspondances phonologiques ; d'autres se développent de manière transversale le long de tout le parcours, c'est le cas par exemple des attitudes de l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage. Cependant, la plupart des descripteurs s'enchaînent dans un ordre progressif esquissant un parcours didactique avec des phases séquentielles suivant trois niveaux de progression : I. Sensibilisation, II. Entraînement, III. Perfectionnement. A l'intérieur de chaque niveau il sera possible d'envisager différents degrés de difficulté 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 de lui faire découvrir par quelques cas pratiques 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 par contre de disposer de plus de temps pour mettre en place de dispositifs éducatifs plus amples et structurés. Dans tous les cas, il s'agira de procéder progressivement, sachant que le défi de la nouveauté motive, mais à condition qu'on ait veillé à la disponibilité et accessibilité des ressources pour résoudre de façon acceptable les opacités.

Le niveau III pourrait se placer en correspondance d'un niveau B2 du CECR en réception, car à ce niveau les compétences maîtrisées par l'apprenant lui permettent déjà d'utiliser ses connaissances plurilingues dans des objectifs socio-professionnels. La fréquentation continue de textes en langues « de moins en moins étrangères » font qu'on ne saurait plus les qualifier comme « inconnues, non étudiées ». Au-delà de ce niveau l'apprenant est engagé dans une démarche de perfectionnement de sa compréhension d'une ou plusieurs langues de son choix qui rejoint les pratiques habituelles d'apprentissage linguistique.

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 proposées dans les explicitations des descripteurs mais il faut considérer qu'il s'agit d'indications générales qui peuvent varier en fonction du nombre de langues impliquées, de leur degré de proximité, du domaine concerné, des genres textuels, de facteurs socio-affectifs, cognitifs, culturels, etc.

Cependant, dans l'observation du parcours d'apprentissage, il est possible de relever une

¹⁶ 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...

progression selon divers critères que l'on a tenté d'inclure dans les descripteurs de niveaux. Ainsi observe-t-on un degré croissant d'autonomie de l'apprenant dans la réalisation des tâches communicatives en intercompréhension. L'évolution de son attitude vis-à-vis de sa position d'apprenant et de ses représentations concernant les modalités d'apprentissage suit une courbe d'engagement de plus en plus conscientisé ; ses capacités de réflexion et d'auto-évaluation, sa sensibilité interculturelle, vont dans le sens d'une majeure complexification. Du point de vue des capacités cognitives on notera surtout les progrès dans l'habileté à établir des transferts de connaissance et à utiliser la comparaison interlinguistique.

Dans le cadre des connaissances et compétences linguistico-communicatives on pourra relever l'acquisition de compétences textuelles – types et genres de textes et leur fonctionnement discursif – et 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.

En conclusion, nous tenons à rappeler que les “explicitations” proposées dans la colonne de droite de chaque descripteur, ont pour objectif de suggérer un contexte d'usage des “ressources” (savoir et savoir-faire de la colonne de gauche) pour les transformer en compétences, et ce selon une progression par seuils progressifs comme autant de repères possibles pour une évaluation formative. En aucun cas il ne s'agit de contenus pré-fabriqués d'enseignement/apprentissage construisant un programme pré-défini. Il appartient à tout utilisateur de ce référentiel de s'emparer de ces suggestions pour construire son propre parcours contextualisé.

I. LE SUJET PLURILINGUE ET L'APPRENTISSAGE

L'approche intercompréhensive amène le sujet à se confronter à la pluralité linguistique et culturelle et à prendre conscience de ses ressources pour interagir dans la communication plurilingue. Au long de sa formation à l'intercompréhension, l'apprenant développe des attitudes de réflexion sur son vécu langagier et ses représentations de la variété linguistique et culturelle (1.1). En tant que protagoniste de son parcours de formation, il enrichit son répertoire de stratégies relatives au développement, à la gestion et à l'évaluation de ses apprentissages (1.2).

1.1. Savoir valoriser et développer son profil langagier en s'ouvrant à la diversité linguistique et culturelle

Le sujet apprenant retrace son histoire langagière et explore la diversité linguistique et culturelle qui l'entoure dans tous les domaines de la vie sociale. La démarche *portfolio* est particulièrement adaptée pour accompagner ce développement.

1.1.1. Savoir valoriser son profil langagier

<p>Savoir élaborer sa biographie langagière et valoriser son profil linguistique</p>	<p>La légitimité sociale des différentes langues ainsi que les représentations qui les concernent, peuvent faire obstacle à la reconnaissance de certaines compétences linguistico-culturelles ancrées dans le vécu des sujets. L'apprenant est appelé à prendre conscience de l'hétérogénéité des profils plurilingues et progressivement à construire un récit de sa biographie langagière.</p> <p>Au Niveau I, dans un contexte éducatif de valorisation de la pluralité, l'apprenant est capable de répertorier les langues qu'il utilise dans le domaine public. Dès ce niveau il peut aussi, s'il le désire, dévoiler les langues utilisées dans le domaine privé. On pourra faire appel à des métaphores visuelles (fleurs, diagrammes, autoportraits de langues, icônes représentant différents domaines d'usage) qui permettront à l'apprenant d'avoir une vision d'ensemble de ses usages langagiers et d'y réfléchir.</p> <p>Au Niveau II, dans une démarche réflexive, l'apprenant peut élaborer son autobiographie langagière et par ailleurs établir le profil linguistique qu'il souhaite rendre public, en utilisant par exemple le passeport européen des langues (http://europass.cedefop.europa.eu/fr).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de développer sur son profil langagier une réflexion complexe comprenant les rapports affectifs qu'il entretient avec les langues qui le composent, et prenant en considération les tensions qui peuvent subsister.</p> <p>A ce niveau, l'apprenant sait aussi organiser et présenter les compétences partielles (compréhension, production, interaction, médiation) des langues de son profil en valorisant les expériences de formation en langues dans les contextes scolaires et extra-scolaires, notamment lors de contacts multilingues et multiculturels. S'insérant dans un projet de formation tout au long de la vie, il met en place une veille d'acquisition langagière permanente dans une démarche <i>portfolio</i>.</p>
--	---

Savoir mettre en valeur les compétences acquises en intercompréhension	<p>Au Niveau I, l'apprenant prend conscience que des connaissances même partielles, fragmentaires, dans des langues parfois peu légitimées socialement (langues minoritaires, dialectes) constituent un capital culturel et linguistique qui fournit un appui pour l'intercompréhension.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait analyser et répertorier ses compétences partielles pour les insérer dans son profil linguistique. Dans un parcours de didactique de l'intercompréhension il est capable de reconnaître les compétences acquises en IC.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'analyser plus finement ses compétences selon les descripteurs et les niveaux des référentiels en intercompréhension et de s'auto-évaluer. Il peut valoriser ces compétences dans son profil professionnel.</p>
--	---

1.1.2. Développer des attitudes de disponibilité face à la diversité linguistique et culturelle

Savoir observer la diversité linguistique et culturelle dans son environnement local et global	<p>Tout locuteur possède déjà une expérience quant aux usages linguistiques dans son environnement social. Cela comprend les variations géographiques, sociales, contextuelles dans ses langues premières, ainsi que la diversité des langues présentes dans l'espace social où il évolue. Dans un contexte d'éducation au plurilinguisme, l'apprenant est amené à considérer cette pluralité comme potentiellement enrichissante.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de relever la diversité des langues qui circulent dans son environnement : son quartier, sa ville, son lieu de travail, de façon à acquérir une vision d'ensemble des langues avec lesquelles il entre en contact.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de mener un relevé de terrain sur les langues présentes dans l'affichage public (publicité et communication institutionnelle), dans les lieux de la vie sociale (marchés, restauration, transports, entreprises), dans les réseaux sociaux en ligne. Il s'inscrit ainsi dans une démarche s'inspirant de la notion de « paysage linguistique ».</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'entamer une réflexion plus générale sur les processus de légitimation et les rapports de domination que les langues entretiennent dans les différents contextes observés.</p>
Savoir faire évoluer ses représentations sur les langues et les cultures	<p>La communication en intercompréhension confronte les apprenants à la diversité linguistique et culturelle. Lors des échanges plurilingues, des stéréotypes concernant les différentes langues et cultures peuvent émerger. En contexte éducatif, les interventions des formateurs visent à faire évoluer ces représentations. Le CARAP offre un ensemble de descripteurs concernant ces compétences de communication interculturelle.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de remettre en question quelques-unes de ses représentations initiales et de modifier son</p>

	<p>opinion sur les langues qu'il pouvait, a priori, considérer comme des langues mineures, en voie de disparition, inutiles, incompréhensibles, cacophoniques, peu dignes d'effort de compréhension.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de comprendre les différences de statut entre les langues et leurs variétés tout en reconnaissant la valeur culturelle et sociale de tout idiome: il est capable d'apprécier le patrimoine artistique, scientifique et culturel qui s'exprime dans chaque langue.</p> <p>A ce niveau, l'apprenant est capable d'apprécier la diversité culturelle, qui peut devenir objet de thématization dans les échanges plurilingues. Cette confrontation à l'altérité enclenche un processus de réflexion sur ses propres valeurs culturelles et convictions personnelles, dans lequel l'apprenant commence à s'engager. L'intercompréhension est ainsi un mode d'entrée dans la communication interculturelle.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de faire évoluer de façon dynamique ses représentations des langues et des cultures dans la perspective d'agir en commun avec ses partenaires dans la communication plurilingue, ce qui lui permet aussi de créer une culture partagée.</p>
--	---

1.2. Savoir organiser son apprentissage en intercompréhension

Le travail de comparaison et de réflexion qui accompagne les activités communicatives en intercompréhension, concourt au développement de capacités d'organisation et de gestion de son propre apprentissage ; par ailleurs, la pratique de l'intercompréhension à distance développe des compétences digitales.

1.2.1. Savoir planifier son apprentissage

Savoir se donner des objectifs accessibles et réalisables	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de formuler les objectifs qu'il souhaiterait atteindre grâce à l'intercompréhension, sur la base d'une activité de découverte. Une première réflexion sur son profil et un bilan initial lui permettent d'envisager les étapes intermédiaires à suivre.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de mettre en relation ses besoins de communication avec des objectifs d'apprentissage. Il sait que les performances en intercompréhension varient selon le degré de proximité entre la /les langue/s impliquées et sa/ses langues de référence, le type de textes et les contextes de communication.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'exploiter le niveau déjà atteint en intercompréhension pour envisager divers objectifs d'approfondissement : emploi des compétences en intercompréhension pour des objectifs professionnels ou académiques, élargissement de la palette des langues, apprentissage plus approfondi des langues abordées.</p>
Savoir choisir des ressources et des parcours selon ses objectifs	<p>Il existe une large palette de ressources auxquelles l'apprenant peut recourir pour atteindre ses objectifs en intercompréhension. Elles se distinguent selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le public ciblé (enfants, adolescents et adultes) ;

d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - les différentes familles de langues visées (romanes, slaves, germaniques, autres) ; - les activités langagières en jeu (compréhension, interactions, à l'oral et à l'écrit) ; - le degré d'autonomie (en auto-apprentissage ou apprentissage guidé) ; - les types de supports (manuels, matériaux et fiches d'activités, plateformes, cours en présentiels, hybrides ou à distance, CLOM). <p>Une liste (non exhaustive) est consultable sur le site de la <i>Délégation Générale à la langue française et aux langues des France</i> :</p> <p>http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/References-Intercomprehension</p> <p>Le choix peut également être guidé par une réflexion préalable sur son profil d'apprenant et sur son style d'apprentissage. Des objectifs complémentaires peuvent aussi être poursuivis : utilisation des TICE, développement de compétences transversales, rencontres interculturelles, découverte de langues moins connues.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'explorer des ressources pédagogiques existantes pour des activités de découverte en situation guidée.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait repérer un certain nombre de ressources disponibles (matériels pédagogiques, outils de référence) et choisir des contextes d'apprentissage accessibles (plateformes digitales, cours en présentiel, CLOM).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait recourir à diverses ressources pertinentes pour perfectionner ses apprentissages. Dans les situations d'apprentissage collaboratif il est capable de participer à la sélection et création de documents et ressources pour atteindre les objectifs du groupe.</p>
-----------------	---

1.2.2. Savoir adopter des procédures d'apprentissage

<p>Assumer sa position d'apprenant en intercompréhension</p>	<p>La démarche intercompréhensive suppose un changement de perspective par rapport aux méthodologies d'apprentissage focalisées sur une seule langue.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de se mettre en jeu dans une situation de communication et d'apprentissage plurilingue. Il est capable d'apprécier cette possibilité d'entrer dans des langues non étudiées précédemment et essaie de dépasser le sens d'insécurité que peut susciter l'opacité. Par exemple, il accepte de s'impliquer pour construire le sens de messages « sans connaître tous les mots ».</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'accepter d'être provisoirement dans une situation d'insécurité linguistique, sans se bloquer face aux difficultés. Il saisit qu'en intercompréhension il s'agit d'atteindre un niveau de compréhension acceptable selon les finalités qu'il se propose et selon son niveau de compétence.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'exploiter les compétences acquises l'intercompréhension dans des situations de communication spontanées. Il fait preuve de curiosité face à des langues et variétés moins diffusées.</p>
<p>Savoir adopter des stratégies cognitives utiles pour l'intercompréhension</p>	<p>Traiter un texte en intercompréhension implique l'activation de stratégies cognitives: association, inférence, classification, généralisation, transfert de connaissances. Ces stratégies seront d'autant plus efficaces dans la résolution de problèmes, qu'elles feront l'objet d'une utilisation conscientisée. Les styles cognitifs différenciés des apprenants peuvent les amener à privilégier un traitement des informations plus axé sur des approches globales ou analytiques, intuitives ou réflexives, visuelles ou auditives. Les activités communicatives en intercompréhension mobilisent toutes ces stratégies de façon complémentaire pour combiner une compréhension intuitive et globale des textes avec une compréhension ponctuelle de mots, grâce au travail lexical sur la transparence.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'exploiter spontanément les stratégies cognitives qu'il utilise dans tout apprentissage, en particulier l'inférence, l'association et la formulation d'hypothèses sur le sens des mots. Il peut prendre conscience de sa manière de procéder dans le décryptage des messages en verbalisant à haute voix ses hypothèses.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'explorer plus systématiquement une palette de stratégies pour faire l'expérience de méthodologies diversifiées. Par exemple, l'apprenant qui privilégie spontanément une approche analytique (consultation de tableaux comparatifs, réflexion grammaticale) expérimente et reconnaît les potentialités d'une approche globale (contextualisation du message, technique du mot vide pour traiter l'opacité).</p>

	<p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de recourir aux stratégies les plus efficaces en fonction de son style cognitif, du contexte de communication et de ses objectifs. La pratique intercompréhensive dans des contextes variés lui permet d'appliquer des stratégies adéquates de façon de plus en plus automatique et sans surcharge excessive de la mémoire de travail.</p>
<p>Savoir s'approprier de techniques d'autorégulation de l'apprentissage en intercompréhension</p>	<p>L'apprentissage en intercompréhension procède généralement de façon plus fragmentaire par rapport à l'apprentissage d'une seule langue étrangère : simultanéité des langues abordées, approche du sens par approximation, recours à l'intuition, à la co-construction de sens. S'approprier de techniques d'autorégulation de l'apprentissage est donc nécessaire, d'une part pour permettre un suivi du parcours d'apprentissage, et d'autre part pour organiser et capitaliser les acquis.</p> <p>Au Niveau I, au terme de toute situation d'apprentissage en intercompréhension, l'apprenant sait relever ce qu'il a appris de nouveau et noter ses considérations sur la nouvelle approche.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de mettre en place un journal de bord où enregistrer les connaissances acquises progressivement dans ses expériences en intercompréhension (un « cahier de réflexion » est disponible sur la plateforme Miriadi). Cet outil permet également de développer une approche réflexive sur ses propres apprentissages.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait utiliser son journal d'apprentissage réflexif pour parvenir à une systématisation de ses connaissances interlinguistiques : élaboration d'une grammaire de lecture (cf. <i>Eurom5</i>), mémorisation d'éléments lexicaux et grammaticaux (cf. tableaux de correspondances grapho-phonologique dans <i>EuroComRom</i>). Chaque langue ayant des caractéristiques propres, l'apprenant sait mettre en œuvre les techniques et les opérations nécessaires pour mémoriser un bagage lexical et grammatical spécifique.</p>

1.2.3. Savoir évaluer ses acquis

<p>Savoir évaluer son parcours d'apprentissage</p>	<p>Faire des bilans périodiques de ses acquis permet à l'apprenant de suivre activement son processus d'apprentissage et de promouvoir son développement ultérieur.</p> <p>Au Niveau I, dans une démarche d'auto-évaluation guidée, l'apprenant est capable d'indiquer le type de message qu'il est en mesure de comprendre (présentation personnelle, fiche de réservation d'un hôtel, panneaux et indications dans l'espace public). Dans un premier bilan de ses acquis méthodologiques, il peut valoriser ses découvertes : potentialités de la proximité linguistique pour la compréhension, observation de quelques correspondances interlinguistiques.</p>
--	--

	<p>Au Niveau II, l'apprenant est capable, au terme d'une activité, de vérifier si les objectifs qu'il s'était donnés ont été atteints. Par exemple, il sait évaluer si la lecture d'un texte dans une langue proche lui a permis de tirer les informations dont il avait besoin, ou s'il a réussi à participer activement à un projet collaboratif en intercompréhension.</p> <p>Au Niveau III, au moment d'un bilan de parcours, l'apprenant est capable de repérer ses points forts et ses lacunes et choisir une stratégie de remédiation adaptée. Il sait aussi décrire les compétences acquises, en vue de leur emploi dans un contexte d'étude ou d'activité professionnelle.</p>
<p>Savoir évaluer ses acquis par rapport aux compétences décrites dans des cadres de référence</p>	<p>Il existe des instruments qui ont comme objectif de décrire les compétences en jeu dans la communication plurilingue et de définir une progression des niveaux de compétence. On peut utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le référentiel REFIC (<i>Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension</i>) pour les compétences de communication et d'apprentissage en intercompréhension ; - les échelles de compétences et les dispositifs mis en place par le projet EVALIC (<i>Évaluation des compétences en intercompréhension</i>, http://evalic.eu/) pour une certification en intercompréhension ; - le référentiel MAGICC (<i>Modularising multilingual and multicultural academic and professional communication competence for BA and MA level</i>, http://www.magicc.eu) pour les compétences plurilingues et pluriculturelles en contexte académique et professionnel. <p>Au Niveau I, après une activité en intercompréhension, l'apprenant est capable de reconnaître les compétences qu'il a mobilisées, sur la base d'une liste de descripteurs adaptée à son niveau.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'utiliser des listes de contrôle pour l'auto-évaluation et peut se situer à un certain niveau de compétence, par exemple pour se porter candidat pour une certification en IC.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'analyser son profil en relation aux grilles d'évaluation disponibles. Il est également capable de comprendre les critères d'évaluation des dispositifs de certification externe et de se préparer aux épreuves de façon adéquate en autonomie.</p>

II. LES LANGUES ET LES CULTURES

Cette section aborde la sphère des connaissances relatives aux langues et aux cultures dans une perspective plurilingue.

Ces connaissances sont à acquérir en complémentarité avec les stratégies d'intercompréhension car elles permettent à l'apprenant de potentialiser sa compréhension des textes en les encadrant dans leur contexte socio-culturel d'énonciation, avec sa part d'implicite lexico-culturel. C'est dans l'expérience de la confrontation avec des discours en différentes langues que l'apprenant capitalise progressivement des savoirs linguistiques et culturels qui l'aident à se mouvoir avec aisance dans la communication plurilingue.

Les descripteurs se focalisent sur les principes d'organisation et d'usage social des langues (2.1), sur la parenté linguistique (2.2) et sur les liens entre les langues et les cultures (2.3).

2.1. Acquérir un socle de connaissances sur la fonction sociale des langues et sur la pluralité linguistique

L'exposition à une situation plurilingue amène naturellement à s'interroger sur la fonction des langues dans la communication humaine et sur la gestion de la pluralité linguistique. Acquérir des outils d'analyse et de compréhension sur ces questions permet de se former à une « culture plurilinguistique » (Candelier, De Pietro, 2008), où les langues sont conçues comme des déclinaisons de la capacité langagière humaine, conjuguant universalité et particularité.

2.1.1. Comprendre quelques principes de fond du fonctionnement des langues

<p>Connaître quelques principes de fonctionnement des langues comme systèmes de signes</p>	<p>Comprendre quelques principes de fond communs à toute langue est un moyen pour intégrer l'expérience de la diversité linguistique dans un cadre conceptuel global. Cela pourra être l'occasion pour réfléchir sur les questions de l'arbitraire et du relativisme linguistique (<i>CARAP, K 1 - La langue comme système sémiologique</i>). L'objectif est d'acquérir des outils permettant de reconnaître à toute langue la potentialité d'exprimer la pensée humaine.</p> <p>Au Niveau I, face à des textes dans plusieurs langues, l'apprenant fait l'expérience concrète de l'arbitraire linguistique en constatant que « les choses sont dites avec des mots différents ». Il est capable de comprendre que chaque langue organise à sa façon son découpage de la réalité et qu'il n'y a donc pas de correspondance termes à termes entre les éléments de la langue et les unités de la réalité placées en dehors d'elle.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'élargir sa réflexion à la dimension grammaticale. Face aux différences des structures grammaticales, il saisit progressivement qu'elles ne représentent pas un calque de « la » réalité (<i>CARAP, K 1.2.3</i>) mais peuvent être interprétées comme une manière d'organiser, dans et par la langue, l'expérience de la réalité.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant a acquis un niveau de compétence plurilingue lui permettant d'aborder des questions plus complexes, telles que l'identité et le relativisme linguistiques.</p>
<p>Comprendre la fonction sociale des langues</p>	<p>L'apprenant en intercompréhension est exposé à des textes écrits ou oraux dans plusieurs langues dont il a une connaissance limitée. Pour orienter son parcours de décryptage du sens, il peut lui être utile de connaître quelques notions concernant la fonction sociale des langues.</p>

	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'aborder les textes selon deux points de vue complémentaires. D'une part, il se focalise sur les éléments qui relèvent de la langue comme système (en particulier d'un point de vue lexical) pour lesquels il active une démarche comparative. D'autre part, il sait qu'il peut prendre appui sur des éléments qui relèvent du discours envisagé comme usage social de la langue en analysant la situation de communication.</p> <p>Au Niveau II, il peut être utile de connaître la distinction saussurienne entre langue et parole ce qui permet à l'apprenant de faire la part entre le système-langue transmis par apprentissage de génération en génération, et la prise de parole comme acte individuel. Par cette prise de conscience l'apprenant est capable d'envisager les énoncés, non seulement comme des échantillons d'une certaine langue, mais aussi comme l'expression d'une subjectivité à l'intérieur d'une communauté discursive.</p> <p>Au Niveau III, l'expérience prolongée de l'échange en intercompréhension donne matière à l'apprenant pour réfléchir sur la façon dont les langues contribuent à la construction des identités individuelles et collectives. Il saisit par exemple que la langue contribue à la définition des identités mais qu'elles se construisent aussi en interaction avec l'autre dans la communication (<i>CARAP K 2.3.- K.2.4</i>).</p>
--	--

2.1.2. Savoir se repérer dans la pluralité linguistique

Acquérir un socle de connaissances sur la diversité des langues	<p>Au Niveau I, l'apprenant, sur la base de ses intuitions est capable de s'informer sur quelques données de base concernant la pluralité linguistique, comme par exemple le nombre de langues dans le monde, leur diffusion, les différents systèmes d'écriture. L'approche de type « éveil aux langues » fournit des outils didactiques pour développer ces connaissances (consulter le site de l'Association <i>EDiLiC – Education et diversité linguistique et culturelle</i>).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait tirer de son expérience de la communication plurilingue des observations sur les variations internes dans les langues. A ce niveau il connaît également les notions de multilinguisme et de plurilinguisme tels qu'ils sont définis dans le <i>CECR</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant a acquis des connaissances générales sur le phénomène de la variation linguistique qui lui permettent d'appréhender les différents types de variétés : régionales, sociales, générationnelles, par profession ou pour un public spécifique (<i>CARAP, K - 2.1</i>).</p>
Avoir un socle de connaissances sur la dimension géo-politique des langues	<p>Au Niveau I, l'apprenant prend conscience de certaines distinctions de base : il sait qu'on ne peut pas superposer les pays et les langues (<i>CARAP, K - 5.6.1</i>) et que les langues peuvent avoir des statuts différents dans un même espace géo-politique.</p>

	<p>Au Niveau II, l'apprenant possède des connaissances sur quelques faits historiques qui ont influencé l'apparition, l'évolution et la diffusion des langues qu'il aborde (<i>CARAP, K - 2.6</i>).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant élargit ses connaissances géopolitiques sur les langues : statut, prestige international, origine et développement historique. La série des manuels <i>EuroCom</i> offre une large palette de « petits portraits » de langues européennes qui proposent une synthèse quant à leur origine et diffusion de ces langues.</p> <p>A ce niveau, l'apprenant comprend que les classifications en fonction des statuts des langues ne relèvent pas de la valeur intrinsèque de toute langue, mais des rapports de force socio-politiques qui ont permis à des groupes sociaux d'imposer leurs usages linguistiques comme les plus légitimes. Il se familiarise aussi avec des notions de droits linguistiques, par exemple il peut réfléchir sur le fait que le droit de tout locuteur à s'exprimer dans sa langue, dans des situations données, n'exclut pas le fait que la maîtrise de certaines langues est indispensable comme capital social et culturel pour une pleine participation à la vie sociale.</p>
--	--

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 commune et de leurs liens, facilite l'appréhension de la pluralité.

2.2.1. Comprendre les relations entre les langues

<p>Connaître la notion de parenté entre les langues</p>	<p>Au Niveau I, l'apprenant acquiert la notion de famille de langues en observant les ressemblances interlinguistiques entre langues apparentées. À partir de son profil langagier il est capable d'élargir ses connaissances en cherchant des informations sur les familles de langues concernées. Il est capable de resituer les langues de son profil dans leur famille linguistique en consultant par exemple une carte des différentes familles de langues dans le monde (cf. http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/familles.htm).</p> <p>Pour les langues indo-européennes, on peut utiliser des tableaux de correspondances lexicales qui offrent un aperçu sur les étymologies communes aisément reconnaissables (consultables sur Wikipedia – vocabulaire indo-européen).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant possède des connaissances sur les relations que les langues peuvent entretenir entre elles (parenté, descendance généalogique, affinité culturelle). Dans le cadre des langues romanes, il possède un socle de connaissances sur l'évolution historique du groupe des langues qui le composent (cf. http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/langues_romanes.htm).</p> <p>A ce niveau, l'apprenant est capable de recourir à l'étymologie pour comprendre les cheminements historiques suivis dans la formation de quelques mots (ex. FR <i>papier</i>, CAT <i>paper</i>, ES et PO <i>papel</i> du latin <i>papyrus</i> (grec <i>πάπυρος</i>) par rapport à IT <i>carta</i> du latin <i>charta</i> (grec <i>χάρτης</i>), qui indiquait la feuille de papyrus <i>charta papyri</i>).</p>
---	---

	<p>Ces relations concernent aussi les variétés géographiques et sociales qui peuvent s'avérer plus ou moins compréhensibles en fonction des langues connues.</p> <p>Au Niveau III, grâce à sa compétence en intercompréhension des langues romanes, l'apprenant est capable d'élargir le concept de parenté linguistique en abordant le phénomène des langues créoles construites sur la base de certaines langues européennes de colonisation d'origine latine.</p>
Connaître le phénomène de l'emprunt entre les langues	<p>Au Niveau I, l'apprenant saisit que les langues ne sont pas des entités étanches en observant la présence de mots internationaux (<i>taxi, hôtel</i>) dans plusieurs langues.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de repérer dans le vocabulaire de chaque langue, un certain nombre de mots empruntés à d'autres langues. Il saisit ainsi la portée de ce phénomène sociolinguistique dû aux contacts entre les langues (cf. http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s92_Emprunts.htm).</p> <p>Ces emprunts peuvent par ailleurs représenter des passerelles entre les langues, par exemple le napolitain inclut des mots d'origine française et espagnole, comme <i>abbàscio</i>, FR <i>en bas</i>, CAT <i>a baix</i>, ES <i>abajo</i>, IT <i>giù</i>, PO <i>abaixo</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'observer les adaptations des emprunts aux règles phonétiques, morphologiques et syntaxiques de la langue d'arrivée (ex. ES <i>club</i> [/klú(B)/], FR <i>wi-fi</i> [/vifi/]).</p>

2.2.2. Connaître quelques particularités linguistiques des langues traitées

Savoir identifier quelques spécificités des langues traitées	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de faire des hypothèses sur la langue d'un texte écrit en observant l'alphabet utilisé. Par exemple il sait que la présence d'une cédille sous la lettre <i>C</i> peut être un indice pour reconnaître le français (<i>garçon</i>) ou le portugais (<i>relação</i>), tandis que son emploi sous la lettre <i>T</i> appartient au roumain (<i>în instanță</i>). De même, pour d'autres signes diacritiques qui donnent une image graphique des langues, tels que le tilde en espagnol et en portugais, l'accent circonflexe en français et en roumain, etc.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de faire des hypothèses sur la langue d'un texte oral en repérant quelques spécificités phonologiques des langues traitées : par exemple la présence des nasales en portugais et français, le son "jota" [/x/] en espagnol, la présence massive de syllabes ouvertes en fin de mots en italien.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant reconnaît un certain nombre de mots du « lexique de profil » de chaque langue, c'est à dire des mots qui sont peu compréhensibles à partir du lexique panroman ou international, mais qui caractérisent le profil d'une langue (ex. FR <i>beaucoup</i>, ES <i>entonces</i>, IT <i>cioè</i>, PO <i>você</i> ; cf. <i>EuroComRom</i>).</p>
Acquérir des connaissances linguistiques de base dans chacune des langues traitées	<p>A travers l'observation de textes écrits et oraux en différentes langues, l'apprenant peut dégager des régularités concernant le fonctionnement linguistique de chaque langue. Il thésaurise progressivement ces connaissances et les mémorise.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant a acquis quelques connaissances linguistiques de base dans les différentes langues, par exemple il a</p>

	<p>appris à reconnaître quelques articles et prépositions, les marques de genre et de nombre.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant se construit une grammaire d'hypothèses (<i>EuroComRom</i>) sur la base des observations linguistiques qu'il effectue au cours du traitement des textes dans les différentes langues et il mémorise progressivement ces découvertes. Il peut systématiser cet apprentissage en utilisant des tableaux synoptiques de grammaire du manuel <i>Eurom5</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant connaît les <i>mots structuraux</i> des langues traitées, c'est-à-dire les éléments fondamentaux de la structure linguistique de chaque langue, qui représentent 50% à 60% du vocabulaire d'un texte courant (cf. <i>EuroComRom</i>).</p>
--	--

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

Toute langue est susceptible d'être utilisée pour exprimer la pensée humaine dans ses dimensions conceptuelles, notionnelles ou culturelles, cependant les locuteurs d'une communauté discursive donnée partagent, dans leur usage contextuel et social d'une langue, des références et des valeurs culturelles spécifiques.

La pratique de l'intercompréhension implique une prise de conscience des relations complexes qui s'instaurent entre langues, cultures et sociétés dans la communication plurilingue.

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

Savoir qu'il existe des relations complexes entre communauté linguistique et identité collective	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de distinguer entre locuteurs d'une langue donnée et ressortissants d'un certain pays, une communauté linguistique ne correspondant pas forcément à une identité nationale unique.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait que la langue contribue à la formation d'une identité collective, mais que le rapport entre langue et identité est complexe. Il est capable de comprendre que l'association entre langue et culture n'est pas univoque comme le témoigne, par exemple, le fait que les cultures française, québécoise, belge, suisse, maghrébine (pour ce qui est des pays francophones) ne sont pas identiques malgré l'emploi d'une même langue.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de se démarquer d'une conception « essentialiste » de la culture, à savoir la culture comme résultant du « génie » d'une certaine langue et de « l'essence » d'un peuple. Il sait que les pratiques linguistico-culturelles varient selon les groupes sociaux, régionaux ou générationnels.</p>
Savoir que la diversité culturelle comprend aussi une variabilité individuelle et sociale	<p>Au Niveau I, à partir d'une réflexion sur son profil linguistico-culturel, l'apprenant prend conscience du fait que tout individu fait partie de plusieurs communautés culturelles.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant saisit que toute culture est composée de sous-cultures plus ou moins différentes, conflictuelles ou convergentes (<i>CARAP - K 9.1</i>).</p>

	<p>Au Niveau III, l'apprenant est conscient que tout locuteur, même s'il se reconnaît dans une communauté linguistico-culturelle, n'en est pas pour autant son « représentant officiel », tout discours étant aussi l'expression de la subjectivité individuelle.</p>
--	--

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

<p>Savoir que la compréhension d'un discours écrit ou oral dépend de facteurs linguistiques et culturels</p>	<p>La connaissance de faits culturels est nécessaire, en complément des connaissances linguistiques, pour interpréter les textes produits dans les différentes communautés discursives.</p> <p>De même, l'interaction plurilingue est une occasion à saisir pour découvrir et faire découvrir des éléments culturels.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant acquiert quelques références culturelles de type encyclopédique relatives aux langues-cultures auxquelles il est confronté.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait que les représentations (auto- et hétéro-représentations) et les stéréotypes constituent parfois des filtres qui bloquent ou fourvoient l'interprétation des textes et des discours et peuvent amener à des malentendus (<i>CARAP - K 10</i>). Il est en mesure de réfléchir sur ses propres représentations et de les relativiser en se confrontant à la communication plurilingue.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait qu'il existe des conventions et des styles de communication culturellement marqués ; par exemple une argumentation n'est pas structurée de la même façon dans les différentes communautés discursives.</p> <p>Il connaît quelques conventions de communication dans la langue-culture des interlocuteurs et comprend qu'elles sont porteuses de valeurs culturelles.</p>
<p>Savoir que le lexique apparemment transparent, ainsi que les gestes et mimiques similaires, peuvent être interprétés différemment selon les contextes socio-culturels</p>	<p>Au Niveau I, l'apprenant sait 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 le site <i>Le point du FLE. Apprendre et enseigner le français</i>. Pour l'italien on peut regarder : youtube.fbiocaon.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait que certains éléments lexicaux formellement transparents peuvent désigner des réalités socioculturelles différentes ou partiellement différentes selon les communautés. Par exemple des appellatifs très semblables ne renvoient pas à la même fonction dans une organisation sociale : FR <i>recteur</i> / IT <i>rettore</i> ; FR <i>docteur</i> / IT <i>dottore</i> ; FR <i>préfet</i> / CAT <i>prefect</i> / PORT <i>prefeito</i> / IT <i>prefetto</i>.</p> <p>Il sait aussi que certains éléments lexicaux se réfèrent à</p>

	<p>des réalités socioculturelles qui n'ont pas toujours d'équivalent dans d'autres contextes. Par 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.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait que certains éléments lexicaux proches dans leur forme et leur sens peuvent présenter 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).</p> <p>A ce niveau, il a aussi pris conscience du fait que des formes linguistiques semblables peuvent être interprétées différemment selon les normes socio-linguistiques en usage dans les communautés discursives. Par exemple le choix du tutoiement/vouvoiement, des termes d'adresse, des formules d'ouverture et de clôture d'une interaction est régi par des normes qui sont culturellement marquées.</p>
--	---

III. LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

Comprendre un texte implique la mise en œuvre de procédures actives de la part du lecteur. En intercompréhension plurilingue ces procédures acquièrent un rôle crucial du fait que les apprenants se confrontent directement à des textes écrits dans des langues qui n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage préalable.

Les descripteurs de cette section fournissent des éléments pour construire un parcours d'apprentissage propre à développer des stratégies générales de compréhension écrite (3.1.) puis des outils spécifiques pour exploiter au mieux la transparence et réduire l'opacité (3.2.). Les techniques décrites en 3.1 et 3.2 permettent au lecteur de capitaliser des informations parcellaires à intégrer, pour reconstruire le sens global du texte. Il est donc souhaitable, surtout en intercompréhension, de lire plusieurs fois le texte pour atteindre progressivement une compréhension acceptable selon ses besoins, en combinant les éléments facilement interprétables avec les informations obtenues grâce à l'activation de toutes les stratégies disponibles. Au cours de cette démarche de construction progressive de sens, le lecteur soumet son interprétation à un examen de plausibilité qui requiert une dose d'imagination linguistique et culturelle.

Certaines stratégies et techniques constituent des bases méthodologiques à acquérir dès le Niveau I, puis à mettre en œuvre régulièrement aux niveaux supérieurs ; d'autres ne sont accessibles qu'aux Niveaux II ou III. Les descripteurs de cette partie ne seront donc pas toujours développés sur trois niveaux.

3.1. Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension de l'écrit

Les descripteurs de cette sous-section proposent une approche pour aborder la lecture de textes en langues peu connues à partir de savoir faire nécessaires à toute activité de compréhension globale des textes écrits.

3.1.1. Savoir choisir une approche de lecture

Savoir adapter sa lecture (lecture globale sélective et approfondie) à ses besoins communicatifs	<p>Les procédures de compréhension dépendent des objectifs pour lesquels l'on s'apprête à lire un message : on ne lit pas de la même façon un horaire ferroviaire, un article de presse, un roman...</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant prend conscience de la nécessité d'adapter sa modalité de lecture à ses besoins communicatifs. Il sait qu'une lecture sélective peut lui permettre d'accéder à une information suffisante pour satisfaire un objectif restreint : par exemple réserver une chambre d'hôtel sur un site internet grâce à la présence d'éléments facilement interprétables (photos, tarifs, localisation et calendrier de disponibilité).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait qu'il doit combiner plusieurs modalités de lecture pour atteindre son objectif, malgré les limites de ses connaissances linguistiques. Par exemple, en situation de mobilité internationale, lors du choix des enseignements à suivre, il sait qu'une première lecture globale des fiches de présentation des cours peut lui permettre d'opérer une première sélection. Une lecture par balayages successifs des rubriques essentielles (contenus disciplinaires, volume horaire, modalités d'évaluation, bibliographie...) peut lui permettre ensuite d'atteindre une compréhension suffisante pour effectuer son choix définitif.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait qu'il doit combiner plusieurs modalités de lecture pour aborder des textes longs, d'intérêt général ou relatifs à son domaine de spécialité. Par exemple, un chercheur</p>
--	---

	désirant accéder à une information scientifique sait sélectionner rapidement les articles les plus pertinents grâce à une compréhension satisfaisante des résumés, avant de mettre en œuvre une lecture approfondie.
Savoir se donner un objectif de compréhension réalisable selon son niveau de compétence	<p>La prise de conscience de ses ressources et de ses limites permet à l'apprenant de choisir des textes adaptés à son niveau de compétence.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait qu'il peut traiter des textes courts, dont le genre lui est familier et souvent accompagnés de supports iconiques : images, photos, etc. Par exemple il sait qu'il peut se donner comme objectif de deviner le thème principal d'un article de presse illustré ou d'identifier quelques caractéristiques d'un produit présenté dans une brochure publicitaire.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait qu'il peut aborder des textes informatifs, comme par exemple un fait divers et se donner pour objectif d'en reconstruire les éléments constitutifs (lieu, participants, date, actions).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait qu'il peut s'orienter dans des textes plus longs et complexes. Par exemple, il sait se donner comme objectif de reconstituer le fil logique et les principaux arguments d'un texte argumentatif dans un domaine connu.</p>

3.1.2. Savoir mettre en œuvre des compétences textuelles générales, à l'écrit

Savoir identifier les paramètres de la situation de communication	<p>Savoir repérer les circonstances dans lesquelles se réalise l'événement de communication permet au lecteur de mobiliser ses attentes et ses connaissances et activer des inférences sur les contenus exprimés.</p> <p>À partir du Niveau I et progressivement pour les niveaux successifs, l'apprenant est capable de tirer profit de toutes les informations apportées par les paramètres de la situation de communication : auteurs et destinataires, coordonnées spatio-temporelles, type de support (journal, site, tract).</p>
Savoir s'appuyer sur le genre discursif pour anticiper la structure du texte	<p>Le premier niveau d'interprétation d'un message linguistique consiste à l'encadrer dans un genre discursif, c'est-à-dire à le reconnaître comme une unité de discours ayant des caractéristiques formelles et thématiques particulières (publicité, interview, mode d'emploi, mail).</p> <p>Le genre discursif est ainsi considéré par les linguistes comme la forme première de l'expérience de la communication propre à une communauté discursive donnée. Dans leur milieu de socialisation les locuteurs sont intuitivement capables de repérer les genres de discours et d'adopter des comportements communicatifs adéquats.</p> <p>La silhouette du texte, sa mise en page, ses caractéristiques typographiques, la présence d'images sont autant d'indices, utiles à l'identification du genre discursif. Certains genres sont plus contraignants que d'autres, par exemple un texte scientifique présente des caractéristiques plus régulières qu'un texte relevant de la communication ordinaire.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'exploiter les</p>

	<p>éléments iconiques pour faire des hypothèses sur le genre du texte. Par exemple il sait reconnaître le genre « affichage public » à partir de la reproduction d'un panneau comportant des pictogrammes (défense de fumer, allumer les phares dans le tunnel) ; ou le genre « prévisions météorologiques » en présence de pictogrammes (pluie, soleil, neige) sur une carte géographique.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'utiliser différents éléments para-textuels pour identifier le genre du texte. Par exemple, il sait reconnaître le genre « article de presse » à partir de la présence d'un titre, d'un chapeau, de sous-titres, d'intertitres, ce qui offre un cadre où inscrire des hypothèses de sens.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de reconnaître les régularités dans la structure textuelle de quelques genres plus codifiés, même si elle peut légèrement varier d'une langue-culture à l'autre. Par exemple il est capable de reconnaître un texte académique en observant l'agencement de ses parties : résumé, mots-clés, introduction, présentation de la thématique, méthodologie adoptée, présentation de résultats, bilan final.</p> <p>L'apprenant sait en tirer l'occasion d'apprendre à apprécier des formes discursives qui ne faisaient pas encore partie de son expérience linguistico-culturelle.</p>
<p>Savoir s'appuyer sur les éléments paratextuels mis en relief pour identifier la thématique générale du texte</p>	<p>Dès le Niveau I, l'apprenant est capable de faire des hypothèses sur la thématique générale d'un texte en se basant sur des éléments tels que les titres et sous- titres éventuels, la table des matières d'un volume, les différentes rubriques d'un journal, le chapeau d'un article de presse, les didascalies des images, les expressions soulignées ou mises en caractères gras.</p>
<p>Savoir reconnaître la typologie des séquences textuelles pour formuler des hypothèses sur les structures linguistiques du texte</p>	<p>Pour construire son texte selon son intention discursive, l'auteur dispose de « modes d'organisation du discours » (Charaudeau, 1992) : narratif, descriptif, argumentatif, informatif, conversationnel, qui font partie de la mémoire discursive collective. Les textes présentent souvent une composition de séquences de type narratif, argumentatif, descriptif utilisées pour réaliser la visée pragmatique de l'énonciateur.</p> <p>En intercompréhension l'apprenant lecteur a des difficultés pour repérer le type de séquences sur la base d'indices linguistiques. À l'inverse il peut tirer profit du travail d'intégration de différents indices – issus de l'observation des données contextuelles et paratextuelles, de la prise en compte des éléments immédiatement reconnaissables (chiffres, dates, noms propres de personnes et de lieux, signes typographiques), de la reconnaissance du genre discursif – pour repérer la typologie des différentes séquences textuelles : descriptives, informatives, procédurales, narratives, argumentatives, conversationnelles. Celles-ci présentent une organisation spécifique qui permet alors la formulation d'hypothèses sur</p>

	<p>les structures linguistiques du texte.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de reconnaître des structures textuelles très codifiées, comme c'est souvent le cas pour les textes procéduraux. Cela lui permet d'étayer sa démarche de formulation d'hypothèses quant aux structures linguistiques composant le texte.</p> <p>Par exemple, ayant reconnu le format d'une recette de cuisine (liste d'ingrédients, séquence d'instructions), il est capable de formuler l'hypothèse que le texte sera structuré autour d'une succession de verbes désignant des actions à accomplir.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de s'orienter dans les divers types de séquences textuelles pour anticiper les structures linguistiques les plus fréquentes.</p> <p>Par exemple, ayant reconnu le format d'un fait divers, l'apprenant est capable de formuler l'hypothèse que le texte exploitera le système des temps verbaux au passé et des expressions de temps et de lieu pour développer et situer le récit des événements.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'aborder des séquences textuelles argumentatives complexes.</p> <p>Par exemple, connaissant la fonction d'un genre comme l'éditorial, l'apprenant est capable de formuler l'hypothèse que le texte développera une argumentation comportant des verbes d'opinion et des articulateurs logiques. Certains articulateurs comme les connecteurs énumératifs (<i>premièrement, deuxièmement</i>) sont facilement repérables pour les locuteurs de langues romanes.</p> <p>D'autres, moins transparents (<i>pourtant, cependant</i>) doivent être progressivement mémorisés par l'apprenant.</p> <p>On peut consulter une liste des connecteurs principaux dans les « mini-portraits de langues » proposés dans <i>EuroComRom</i>, ainsi que les tableaux d'aides du manuel <i>Eurom5</i>.</p>
<p>Savoir s'appuyer sur contexte discursif pour faire des hypothèses de sens</p>	<p>Comprendre un texte comporte toujours la mise en œuvre d'un processus d'anticipation du sens à partir de l'expérience de scripts communicatifs prévisibles. En intercompréhension on peut activer ce processus pour construire des hypothèses de sens en particulier pour des éléments peu transparents.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de deviner le sens de quelques mots peu transparents en les situant dans leur environnement textuel. Par exemple, il est capable de faire appel à la position du mot espagnol <i>postre</i> (FR <i>dessert</i>) dans l'ordre d'un menu pour en inférer le sens. Dans un emploi du temps hebdomadaire en portugais, il est capable de déduire 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>

	<p>Au Niveau II, l'apprenant sait recourir à une observation du contexte discursif pour comprendre des mots qui ne présentent pas de transparence immédiate. Il élabore ses hypothèses sur des modèles discursifs qui lui sont familiers, en comptant sur la cohérence pragmatique du texte qu'il tente de déchiffrer. Par exemple, dans un échange en italien il peut deviner que la formule finale <i>Ci sentiamo</i> remplit la fonction de salutation (FR <i>À la prochaine</i>), en considérant sa place en clôture d'un échange amical.</p> <p>Par ailleurs, l'apprenant est capable d'établir des relations sémantiques aisément prédictibles. Par exemple, l'apprenant italoophone, confronté à une locution comme <i>manger une blanquette</i>, accède facilement au sens du verbe <i>manger</i> (IT <i>mangiare</i>) et par conséquent peut faire l'hypothèse que le mot suivant désigne un plat comestible.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'activer des hypothèses tenant compte de la polysémie du langage et de reconstruire ainsi des significations qui ne sont pas exprimées de façon explicite (connotations, sens figurés). Dans ce processus il fait appel à sa connaissance du monde mais aussi à son imagination afin de se créer une représentation mentale de la situation évoquée par le texte.</p>
--	---

3.2. Savoir développer des techniques spécifiques pour l'intercompréhension à l'écrit

Les descripteurs de cette sous-section se concentrent sur des démarches spécifiques à l'intercompréhension en exploitant en particulier la transparence lexicale entre langues proches et la comparaison interlinguistique pour réduire progressivement l'opacité.

3.2.1. Savoir exploiter les correspondances lexicales, à l'écrit

Savoir exploiter les informations fournies par les chiffres, dates et noms propres	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'exploiter les informations fournies par la présence dans le texte, de chiffres, dates, noms propres de personnes et de lieux qui fournissent des indices de contextualisation.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est sensibilisé au fait que les conventions d'annotation peuvent se différencier selon les langues et les cultures : dates, usage des majuscules, termes d'adresse abrégés.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est conscient que les noms propres de personne ou de lieu peuvent être utilisés dans des figures de styles (métaphore, métonymie, synecdoque), comme par exemple l'<i>Elysée</i> pour indiquer la présidence de la République Française.</p>
Savoir s'appuyer sur le lexique international	Dès le Niveau I l'apprenant sait repérer les mots relevant du lexique international (<i>EuroComRom</i> , <i>1^{er} tamis</i>) pour formuler quelques hypothèses provisoires quant aux thèmes traités dans le texte. Ce lexique comprend des emprunts à l'anglais (<i>football</i> , <i>internet</i> , <i>film</i>) ou à d'autres langues (<i>hôtel</i> , <i>taxi</i> , <i>opera</i>), des mots renvoyant à des objets culturels largement connus (<i>champagne</i> , <i>pizza</i> , <i>corrida</i> , <i>fado</i> , <i>kebab</i>)

	<p>qui sont insérés dans de très nombreuses langues tels quels ou avec de légères adaptations.</p>
<p>Savoir opérer des transferts lexicaux sur la base des étymologies communes</p>	<p>Le lexique des langues d'une même famille est basé sur un fonds commun d'étymons. Dans la plupart des langues romanes on relève environ 500 mots d'origine latine que l'on retrouve de façon presque identique. Cela constitue le lexique panroman (cf. <i>EuroComRom</i>, 2^{ème} <i>tamis</i>), par exemple : LAT, CAT, IT, PO <i>terra</i>, ES <i>tierra</i>, FR <i>terre</i>, RO <i>țară</i>.</p> <p>Les étymons d'origine grecque, latine et arabe ont été incorporés, en particulier pour créer des mots savants ou appartenant au domaine scientifique, par exemple : <i>technologie</i>, <i>médias</i>, <i>algèbre</i>.</p> <p>Grâce à la proximité géographique et aux contacts culturels, d'autres étymons sont passés d'une famille de langue à l'autre. C'est le cas par exemple d'environ 30 étymons d'origine germanique qui se sont diffusés dans le sillage de contacts guerriers et commerciaux dans la plupart des régions de l'empire romain. Par exemple : <i>blanc</i>, <i>guerre</i>, <i>blond</i>, <i>brun</i>, <i>frais</i>.</p> <p>Le travail sur l'étymologie commune est aussi l'occasion de développer une sensibilité envers les mécanismes linguistiques portant aux glissements sémantiques. De même qu'un travail de comparaison entre les mots exprimant la « même » notion à partir d'étymons différents permet de découvrir des aspects culturels.</p> <p>La recherche de l'histoire des mots peut enrichir les connaissances culturelles, par exemple l'expression <i>faire la grève</i> peut être l'occasion d'un bref aperçu sur l'histoire de Paris.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'opérer des transferts lexicaux entre des mots ayant une étymologie commune aisément reconnaissable (comme dans l'exemple de <i>terre</i>), en fonction de son profil linguistique.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de repérer l'étymologie commune entre des mots ayant subi des transformations graphophonologiques (cf. 3.2.3), ce qui lui permet d'élargir l'étendue des transferts lexicaux.</p> <p>A ce niveau l'apprenant est capable de constater d'éventuels glissements de sens : FR <i>ombrelle</i>, IT <i>ombrello</i> (=parapluie), (EN <i>umbrella</i>), et de découvrir quelques « faux amis » : FR <i>pourtant</i>, IT <i>pertanto</i> (= par conséquent).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait tirer parti de quelques recherches étymologiques pour mieux comprendre certains phénomènes linguistiques dans leur évolution historique. Par exemple il peut découvrir que les noms des jours de la semaine en portugais (<i>segunda-feira</i>, <i>terça-feira</i>... / FR <i>lundi</i>, <i>mardi</i>...) dérivent directement du latin (<i>feria secunda</i>, <i>feria tertia</i>...) et il peut aussi le relier à l'expression l'italienne <i>giorni feriali</i> (FR <i>jours ouvrables</i>).</p>
<p>Savoir deviner le sens d'un</p>	<p>Les langues présentent souvent un phénomène</p>

<p>mot à partir d'autres mots appartenant au même champ lexical</p>	<p>morphologique selon lequel un même paradigme contient des mots formés à partir de radicaux différents, comme par exemple dans la conjugaison des verbes irréguliers : <i>aller, je vais, j'irai</i>, issus de trois radicaux différents, <i>allare</i> (réduction de <i>ambulare</i>), <i>vadere</i> et <i>ire</i>. Ce phénomène, appelé « supplétisme », peut être exploité en intercompréhension : par exemple un francophone peut deviner le sens du verbe <i>ir</i> en espagnol en activant mentalement le paradigme du verbe <i>aller</i> au futur. De la même manière, il est possible de formuler une hypothèse sur le sens d'un mot en faisant appel à d'autres mots du même champ lexical fondé sur une racine plus reconnaissable, appartenant éventuellement à une autre catégorie grammaticale ou à un autre registre dans la/les langue(s) connue(s).</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de deviner le sens d'un mot en le mettant en relation avec d'autres mots du même champ lexical largement disponibles, selon son profil linguistique. Ainsi, un locuteur francophone pourra-t-il deviner le sens du mot italien <i>acqua</i> (FR <i>eau</i>) à partir du mot français <i>aquatique</i>. De même, un locuteur italophone pourra comprendre le mot français <i>enfant</i> (IT <i>bambino</i>) à partir du mot italien <i>infantile</i> (FR <i>enfantin</i>).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de formuler des hypothèses de sens en se basant sur des analogies complexes. Par exemple pour passer de IT <i>pericoloso</i> à FR <i>dangereux</i> il peut faire recours au mot FR <i>périlleux</i> qui appartient à un registre de langue soutenu. De même, il peut établir un lien entre RO <i>alb</i> et FR <i>blanc</i>, [IT <i>bianco</i>, ES <i>blanco</i>, PO <i>branco</i>, CAT <i>blanc</i>] par l'intermédiaire de mots comme FR <i>albinisme</i> ou IT <i>alba</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait enrichir son apprentissage en observant systématiquement les relations interlinguistiques issues du phénomène du supplétisme. Grâce à ces passerelles transversales aux langues, il construit des réseaux de significations qui facilitent la mémorisation lexicale.</p>
<p>Savoir exploiter le continuum linguistique pour passer d'une langue à l'autre</p>	<p>Le continuum des langues affines forme un réseau de ressources dans lesquelles le sujet plurilingue peut puiser pour appréhender des textes en langues peu connues. Ainsi des notions acquises en espagnol par un francophone se révèlent précieuses pour accéder au portugais. La didactique de l'intercompréhension exploite ces potentialités en proposant de croiser la lecture de textes en plusieurs langues pour stimuler l'apprenant à opérer des rapprochements interlinguistiques.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de faire quelques observations interlinguistiques à partir de brefs textes multilingues présentés en série. Par exemple, à partir de la traduction en plusieurs langues de titres d'œuvres connues</p>

	<p>(films, romans) il est capable de deviner le sens des mots, même s'ils sont peu transparents.</p> <p>Le programme <i>InterRom (Intercomprensión en lenguas romances)</i> propose des activités de ce genre.</p> <p>Dans <i>Eurom5</i>, la traduction en 5 langues du titre des textes proposés permet d'acquérir des mots clés utiles pour la compréhension des textes dans les différentes langues.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de faire des observations interlinguistiques à partir de textes multilingues plus longs (un ou deux paragraphes) pour systématiser ses intuitions : compréhension de mots isolés par recoupement, fonctionnement morphologique de certains éléments linguistiques par comparaison.</p> <p>À partir des traductions en plusieurs langues d'un extrait d'un roman connu, par exemple <i>Le Petit Prince</i> (dans <i>EuroComRom</i> et sur le web à l'adresse petit-prince.collection) l'apprenant peut prendre conscience du continuum linguistique entre les langues affines, y compris des langues régionales, et établir une stratégie personnelle, selon son profil linguistique, pour exploiter ce qu'il comprend dans une langue, qu'il perçoit comme plus proche, en vue d'aborder des textes dans des langues plus éloignées.</p> <p>Le manuel <i>Euro-mania</i> offre pour un public scolaire des parcours d'activités en intercompréhension selon l'approche CLIL/EMILE.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant a acquis un niveau d'autonomie lui permettant de traiter des documents en différentes langues en s'appuyant sur le réseau interlinguistique qu'il a réussi à tisser.</p> <p>Par exemple à partir d'articles de presse traitant le même sujet en plusieurs langues (cf. <i>Euronews</i>) il sait intégrer et recomposer les informations.</p>
--	--

3.2.2. Savoir analyser les mots pour en reconstruire le sens

Savoir reconstruire le sens des mots composés	<p>Un mot composé est le résultat de l'union ou juxtaposition de deux mots indépendants; le sens du nouveau mot, toutefois, n'est pas toujours facilement compréhensible à partir du sens des deux constituants. On traitera dans cette même rubrique les locutions lexicales <i>tasse à café</i>, <i>chef de gare</i>, <i>machine à écrire</i>, qui fonctionnent de façon analogue et peuvent être exprimées dans certaines langues par des mots composés.</p> <p>Lorsque les composants sont transparents, le passage est moins difficile comme par exemple entre l'italien : <i>grattacielo</i> et le français <i>gratte-ciel</i>. Lorsqu'un seul mot est transparent, c'est l'emploi de la même construction dans différentes langues qui permet parfois de deviner le sens du mot le plus opaque. Par exemple, dans un contexte facilement interprétable, dans le mot composé espagnol <i>rascacielos</i> (FR <i>gratte-ciel</i>), le mot <i>cielo</i> pourrait permettre la compréhension de <i>rasca</i>, moins transparent, mais il ne s'agit pas d'un passage automatique. Par ailleurs, la relative régularité de l'ordre des composants dans les</p>
---	---

	<p>langues romanes constitue une aide ultérieure. Par exemple, l'ordre verbe+nom, comme dans <i>gratte-ciel</i>, <i>tire-bouchon</i>, <i>lave-vaisselle</i>, est très productif dans les langues romanes (IT <i>grattaciolo</i>, <i>cavatappi</i>, <i>lavastoviglie</i> ; PT <i>arranha-céu</i>, <i>saca-rolhas</i>, <i>lava-louças</i> ; ES <i>rascacielos</i>, <i>sacacorchos</i>, <i>lavavajillas</i> ; CAT <i>gratacels</i>, <i>llevataps</i>, <i>rentavaixelles</i>).</p> <p>Des documents plurilingues présentant des mots composés en série permettent d'activer des hypothèses sur leur formation et leur sens, puis de les mémoriser.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait que les mots composés comportent ou non un trait d'union selon les langues. Il est capable de reconstruire la signification d'un mot composé de lexèmes transparents (selon son profil) aidé d'une réflexion sur la composition des mots dans les langues qu'il connaît.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de situer le point de césure pour les mots composés sans trait d'union dans une série comme FR <i>tire-bouchon</i>, IT <i>cavatappi</i>, PO <i>saca-rolhas</i>, CAT <i>llevataps</i>, ES <i>sacacorchos</i> et de déduire le sens des lexèmes moins transparents. Il est capable de procéder à une comparaison interlinguistique en observant le fonctionnement de certaines locutions lexicales dans les différentes langues. Par exemple, à partir de la série FR <i>machine à écrire</i>, CAT <i>màquina d'escriure</i>, ES <i>màquina de escribir</i>, IT <i>macchina da scrivere</i>, PO <i>maquina de escrever</i>, RO <i>mașină de scris</i>, il est capable de comprendre l'usage des prépositions dans ces locutions.</p> <p>Au Niveau III, il est capable de construire progressivement quelques règles de formation des mots composés. Par exemple dans la série FR <i>tire-bouchon</i>, IT <i>cavatappi</i>, PO <i>saca-rolhas</i>, CAT <i>llevataps</i>, ES <i>sacacorchos</i>, il peut reconnaître qu'il s'agit de l'union d'un verbe d'action à la 3ème personne du singulier avec un complément d'objet.</p> <p>A ce niveau, il connaît les différentes modalités de la composition lexicale. Par exemple <i>pomme de terre</i> ou <i>petit-fils</i> comme syntagmes lexicalisés dont le sens ne se déduit pas complètement de la signification de chaque composant.</p>
Savoir reconstruire le sens des mots dérivés	<p>Les mots dérivés sont construits en ajoutant à un radical, un ou plusieurs affixes : préfixe ou suffixe. Cela permet par exemple de former un substantif ou un adjectif à partir d'un verbe (<i>saler</i> > <i>salaison</i> ; <i>regretter</i> > <i>regrettable</i>), un adverbe à partir d'un adjectif au féminin (<i>doux</i> > <i>doucement</i>). Il existe des préfixes (comme par exemple bi-, multi-, amphi-, auto-, hyper-) et des suffixes (-age, -able, -ment, -tion...) d'origine grecque et latine que l'on retrouve sous des formes identiques ou légèrement différentes dans plusieurs langues.</p> <p>Connaître certaines variations stables aide à les reconnaître et à comprendre le sens du mot. Cette connaissance se révèle particulièrement utile pour la compréhension des textes spécialisés qui font largement usage de mots d'origine grecque et latine. Pour une approche ludique de l'apprentissage lexical avec les affixes on peut consulter le manuel <i>Palavras em jogo</i>.</p>

	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de reconnaître les affixes les plus stables, à part quelques variations orthographiques, en particulier dans des mots plurisyllabiques dont la racine est transparente (selon son profil linguistique). Par exemple il est plus aisé de déchiffrer le mot <i>révolution</i> dans les différentes langues latines [IT <i>rivoluzione</i>, ES <i>revolución</i>, PO <i>revolução</i>, RO <i>revoluție</i>, CAT <i>revolució</i>] que le mot <i>action</i> [IT <i>azione</i>, ES <i>acción</i>, PO <i>ação</i>, RO <i>acțiune</i>, CAT <i>acció</i>].</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de reconnaître les préfixes et suffixes les plus courants, qu'il a appris en généralisant les observations effectuées lors de son expérience linguistique et en consultant une liste de ces <i>eurofixes</i> disponible dans <i>EuroComRom</i>, 7^{ème} <i>tamis</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait aborder des phénomènes plus complexes comme l'assimilation de certains préfixes qui ont donné lieu à des transformations orthographiques. Par exemple le préfixe latin <i>ab</i> a subi des transformations dans les processus de dérivation dans les différentes langues : FR <i>absence</i>, IT <i>assenza</i>, ES <i>ausencia</i>, CAT <i>absència</i>, PO <i>ausência</i>, RO <i>absență</i>.</p>
--	---

3.2.3 Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances graphiques et phonologiques interlangues

Savoir exploiter les correspondances phono-graphiques	<p>Les langues romanes utilisent en général les mêmes lettres pour transcrire leurs phonèmes, cependant certaines conventions graphiques divergent (<i>EuroComRom</i>, 4^{ème} <i>tamis</i>).</p> <p>La forme graphique peut parfois faire obstacle à la reconnaissance de mots assez transparents à l'oral. Par exemple, dans le mot <i>kilogramme</i>, le phonème /k/ est transcrit avec la lettre « k » (en français, en espagnol (<i>kilogramo</i>) et en roumain (<i>kilogram</i>); en italien avec les lettres « ch » (<i>chilogrammo</i>); en portugais avec les lettres « qu » (<i>quilograma</i>). Recourir à la prononciation d'un mot permet d'exploiter des ressemblances moins transparentes à l'écrit.</p> <p>Cependant, la forme écrite fournit aussi des indices pour établir des correspondances phono-graphiques et servir d'étayage pour l'identification des mots.</p> <p>Par exemple en portugais le tilde sur les voyelles <i>a</i> et <i>o</i> peut être la trace d'un <i>n</i> qui a été conservé dans les autres langues : PT <i>leões</i>, ES <i>leones</i>, IT <i>leoni</i>. De même, l'accent circonflexe en français est souvent la trace d'un <i>s</i> qui a été conservé dans d'autres langues romanes : FR <i>fête</i>, IT <i>festa</i>, ES <i>fiesta</i>.</p> <p>Les supports didactiques proposent des oralisations des textes (<i>Eurom5</i>, <i>Galanet</i>, <i>EuroComRom</i>); on peut aussi utiliser des ressources informatiques (applications sur smartphones, logiciels, dictionnaires en ligne).</p>
---	---

	<p>Au Niveau I, l'apprenant constate, à partir d'une liste de mots très transparents oralisés, que les langues romanes utilisent généralement les mêmes lettres pour transcrire leurs phonèmes. Il est aussi capable d'observer que certains phonèmes sont transcrits différemment. Par exemple il peut observer que le mot <i>philosophie</i> a gardé en français une trace de son étymologie gréco-latine, tandis que dans les autres langues romanes le phonème /f/ est transcrit avec la lettre <i>f</i>.</p> <p>A partir du Niveau II, l'apprenant est capables d'établir les correspondances phono-graphiques les plus accessibles selon son profil linguistique.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant a progressivement acquis une connaissance systématique des correspondances phono-graphiques les plus productives et il est capable de s'informer sur les mutations de ces correspondances du point de vue de l'évolution historique des langues.</p>
Savoir exploiter les correspondances phonologiques	<p>La transparence entre langues apparentées se fonde sur le partage d'éléments lexicaux qui ont gardé dans le temps une certaine stabilité dans leur forme. Cependant, des modifications ont eu lieu, dont certaines présentent des régularités observables. Connaître les règles les plus importantes des correspondances phonologiques entre les langues apparentées facilite le transfert d'identification des formes (<i>EuroComRom</i>, 3^{ème} <i>tamis</i>). On peut consulter à cet effet les ressources proposées dans <i>Eurom5</i>, <i>Galanet</i>, <i>EuroComRom</i>.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'observer que les consonnes, surtout en position initiale, ont gardé une certaine stabilité dans un grand nombre de mots des langues romanes, ce qui offre un support pour la reconnaissance des mots. L'apprenant est aussi capable de reconnaître des mots ayant subi des modifications mineures par rapport au latin et qui donc offrent une forte base d'identification : LAT, IT <i>terra</i>, ES <i>tierra</i>, FR <i>terre</i>.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant, entraîné à reconnaître des correspondances moins intuitives à l'aide de supports didactiques, est capable de mettre en œuvre les règles principales dans ses activités de déchiffrage. Par exemple, le « h » en début de mot en espagnol comme dans <i>hijo</i> correspond la plupart du temps à un « f » en français, italien ou catalan (FR <i>fil</i>, IT <i>figlio</i>, CAT <i>fill</i>). De même, le groupe « <i>chi</i>+voyelle » en italien comme dans <i>chiave</i> correspond au groupe « <i>ch</i> » en portugais (<i>chave</i>) et en roumain (<i>cheia</i>), au groupe « <i>cl</i> » en français (<i>clé</i>) et en catalan (<i>clau</i>), et au groupe « <i>ll</i> » en espagnol (<i>llave</i>).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de mettre en œuvre systématiquement ses connaissances des règles de correspondances phonologiques interlangues.</p>

3.2.4 Savoir exploiter les correspondances morpho-syntaxiques interlangues, à l'écrit

<p>Savoir repérer les types de phrase et les constituants syntaxiques de la phrase simple</p>	<p>Les structures syntaxiques fondamentales des langues romanes sont pratiquement identiques ; on peut donc se baser sur une typologie phrastique pan-romane (<i>EuroComRom, 5^{ème} tamis</i>) pour repérer les constituants syntaxiques majeurs de la phrase. L'utilisation de catégories grammaticales de type fonctionnel semble la plus appropriée pour l'apprentissage en intercompréhension. On utilisera par exemple la terminologie suivante :</p> <p>Syntagme Nominal Sujet (SN Suj.): <u>Pierre/Le jeune homme/Il</u> lit le journal Verbe (V) : Pierre <u>lit</u> le journal Verbe être + Adjectif ou Syntagme Nominal : Alice <u>est intelligente</u> / Alice <u>est une journaliste intelligente</u> Syntagme Nominal Objet Direct ou Indirect : Marie lit <u>le journal</u> / Pierre parle <u>à Marie</u> Complément Circonstanciel (CC): Pierre lit le journal <u>dans son bureau</u></p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait se baser sur la ponctuation dans les différentes langues pour reconnaître le type de phrase : déclaratif, exclamatif, injonctif, interrogatif. A ce niveau l'apprenant sait aussi repérer les constituants majeurs dans une phrase très simple qui suit un ordre canonique et dont tous les composants sont explicites et transparents. L'apprenant sait reconnaître les adverbes de négation les plus transparents : FR <i>ne (pas)</i>, IT <i>non</i>, IT ; ES <i>no</i>, PO <i>não</i>, RO <i>nu</i>, lui permettant de repérer les phrases à la forme négative.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est confronté à des textes plus complexes dont l'analyse n'est pas toujours à sa portée. Les matériaux didactiques d'<i>Eurom5</i> fournissent des aides pour reconnaître les constituants principaux de la phrase dans les textes proposés, en particulier lorsque les syntagmes nominaux sont longs et le repérage du verbe n'est pas aisé, comme par exemple dans la phrase :</p> <p><i>A primeira fronteira terrestre entre a França e a Inglaterra foi ontem materializada a 18 quilómetros das costas britânicas,</i> qui est ainsi analysée :</p> <p><u>A primeira fronteira terrestre entre a França e a Inglaterra</u> SN Suj</p> <p><u>foi ontem materializada</u> V CC V</p> <p><u>a 18 quilómetros das costas britânicas, ...</u> CC</p> <p>A ce niveau l'apprenant sait que certaines langues peuvent avoir un sujet implicite : IT <i>Siamo in Italia</i> = Nous sommes en Italie. Dans ce cas ce sont les désinences verbales qui peuvent donner des informations sur le sujet. Il sait aussi que l'ordre des mots peut subir des variations selon les langues, les registres et les effets de style. Par exemple en italien le sujet peut être placé après le verbe : <i>Sono venuti degli amici a trovarmi</i> = Des amis sont venus me voir. Il sait que dans plusieurs langues l'inversion sujet-verbe peut être indice d'une phrase interrogative : FR <i>Avez-vous des amis ?</i> ; ES <i>¿Es Tomás de Colombia?</i></p>
---	---

	<p>L'apprenant sait aussi reconnaître les principaux adverbes de négation (<i>ne ... pas, ne ... jamais, ne... plus, ni ... ni, ...</i>) pour repérer les phrases à la forme négative.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait généralement repérer le schéma syntaxique de base même si l'ordre des mots a subi une modification. Il sait en particulier que la thématization/topicalisation peut donner lieu à des phénomènes de dislocation et de reprise anaphorique et il sait repérer quelques-unes de ces structures dans différentes langues. Par exemple : <i>Mes parents, leur maison, ils l'ont vendue</i> ; IT <i>Quella giacca ? È mio fratello che me l'ha regalata</i>.</p> <p>Il peut systématiser ses connaissances en consultant par exemple la « grammaire de la lecture » dans <i>Eurom5</i>.</p>
Savoir décomposer la phrase complexe	<p>Un des atouts de l'intercompréhension est d'aborder dès le début des textes comprenant des phrases complexes ; il est donc nécessaire de maîtriser quelques techniques pour en repérer le noyau et les expansions.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait exploiter les signes graphiques de ponctuation pour repérer certains segments de la phrase. Par exemple les guillemets peuvent introduire une citation ou un discours direct ; les deux points une liste ou une explication, les parenthèses ou les tirets peuvent signaler une incise ou une expansion.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait reconnaître progressivement les conjonctions de subordination et de coordination ainsi que les pronoms relatifs les plus fréquents. Par exemple connaître la conjonction <i>que</i> est très utile pour segmenter une subordonnée complétive (ES, FR, PO <i>que</i>, IT <i>che</i>, RO <i>că</i>). A ce niveau l'apprenant sait aussi reconnaître des constructions impersonnelles très fréquentes et très productives, comme par exemple <i>Il est + adjectif + que (il est important que...)</i> , <i>il faut que...</i></p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de reconnaître une gamme plus large de conjonctions de subordination (cause, but, temps, conséquence, hypothèse, opposition) qui lui permettent de segmenter la phrase complexe et de comprendre les liens logiques entre les propositions. A ce niveau il est aussi familiarisé avec les constructions comprenant des modes non personnels (infinitif, gérondif, participes).</p>
Savoir exploiter les correspondances morpho-syntaxiques	<p>L'apprentissage des langues romanes est réputé difficile du fait d'un système morphologique de flexion très complexe. Cependant, en intercompréhension on peut exploiter des correspondances et récurrences dans les désinences permettant de reconnaître des marques morphologiques porteuses de sens : parties du discours (noms, déterminants, pronoms, verbes, adverbes...), genre et nombre, modes et temps verbaux, personnes.</p> <p>Reconnaître ces correspondances permet de se constituer un outillage complémentaire par rapport à l'approche lexicale.</p> <p>Dans le manuel <i>EuroComRom</i> cela constitue le 6^{ème} <i>tamis</i> ; dans le manuel <i>Eurom5</i> on peut se référer aux tableaux comparatifs de la « grammaire de la lecture » ; le manuel <i>InterRom</i> propose des parcours progressifs d'apprentissage guidé.</p>

	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'identifier quelques catégories grammaticales de mots. Par exemple à partir d'une liste multilingue mettant en parallèle des titres de films de romans célèbres, il sait repérer le système morphologique du groupe nominal : articles simples et contractés, autres déterminants, marques de genre et de nombre les plus reconnaissables (par exemple la marque du pluriel en <i>-s</i> dans le groupe nominal qui est très productive pour la compréhension du français, de l'espagnol, du portugais et du catalan).</p> <p>A partir de courts textes multilingues (slogans, publicités, chapeaux d'articles, tweets) mis en parallèle il peut s'entraîner à reconnaître aussi quelques désinences verbales.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de reconnaître et d'apprendre progressivement des formes moins transparentes mais très récurrentes comme par exemple certaines marques du pluriel du masculin en <i>-i</i> et du féminin en <i>-e</i> pour l'italien et le roumain.</p> <p>En mettant en parallèle de petits récits multilingues il peut reconnaître des formes verbales et identifier les marques morphologiques des temps et modes principaux. Les tableaux comparatifs multilingues proposés dans <i>EuroComRom</i> permettent de repérer et mémoriser des correspondances morphologiques, par exemple la présence d'un <i>R</i> dans la conjugaison de l'infinitif, du futur et du conditionnel, les suffixes du participe passé ES e PO -<i>ado/-ido</i>, IT <i>-ato</i>, F <i>-é/-i</i>; IT <i>-ato/-ito</i>.</p> <p>L'apprenant est capable aussi de reconnaître des éléments qui assurent la cohésion du texte : le système co-référentiel (pronoms personnels, pronoms et adjectifs possessifs et démonstratifs).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant systématise ses connaissances morphologiques des langues traitées, en consultant les tableaux synoptiques de correspondances dans <i>Eurom5</i> et <i>EuroComRom</i>. Mettre en lien la variabilité morphologique des langues romanes avec leur dérivation du latin aide aussi l'apprenant à réinterpréter de façon plus informée la distance ou la proximité constatées lors de ses premières confrontations avec les textes. Par exemple à partir de la conjugaison du présent de l'indicatif du verbe <i>être</i> en latin.</p>
--	---

3.2.5. Savoir traiter les éléments opaques, à l'écrit

<p>Savoir utiliser des techniques spécifiques de compréhension inférentielle</p>	<p>Le canal écrit permet de procéder à des mouvements de balayage du texte : le lecteur peut ainsi revenir en arrière sur une partie du texte initialement opaque, éclaircie ensuite par des parties successives plus transparentes. Ce décodage progressif s'appuie non seulement sur des indices linguistiques mais aussi sur la formulation d'hypothèses activant un savoir empirique et le « sens commun ».</p> <p>L'apprenant peut aussi débloquent les processus de décodage en confrontant ses hypothèses à celles formulées par d'autres participants à l'intérieur d'un groupe d'apprentissage et en les soumettant collectivement à un « examen de plausibilité ». Cette confrontation entre pairs permet de procéder à des réajustements progressifs.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant, pour éviter de se bloquer, met en</p>
--	--

	<p>évidence les mots et passages compris et tente de les relier entre eux, pour construire une hypothèse sur le sens global du texte.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de produire une transposition approximative en L1 des textes abordés. Pour ne pas se bloquer dans la lecture/transposition d'une phrase contenant un mot opaque, il est aussi capable de recourir à la « technique du mot vide » : il 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).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'explicitier le raisonnement qu'il a suivi pour formuler ses hypothèses ; dans un groupe d'apprentissage, ce travail réflexif permet de soutenir un processus de construction collective du sens.</p>
<p>Mémoriser dans plusieurs langues certains éléments fonctionnels productifs et des spécificités lexicales d'usage courant</p>	<p>Au Niveau I, l'apprenant a appris quelques mots très fréquents mais potentiellement opaques, comme par exemple les conjonctions FR <i>et</i>, ES <i>y</i>, RO <i>și</i>, FR <i>oui/non</i>, RO <i>da/nu</i>, PO <i>sim/não</i>.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant mémorise graduellement une base de mots très productifs mais difficilement reconnaissables. Par exemple : ES <i>además</i>, PO <i>além</i>, IT <i>inoltre</i>, FR <i>en outre</i>, RO <i>în plus față de</i>, CAT <i>a més de</i>.</p> <p>Le manuel <i>Eurom5</i> propose pour chaque texte une aide ponctuelle sous forme d'un tableau multilingue pour les mots potentiellement opaques entre langues romanes.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant connaît les ressources linguistiques de base exprimant des notions essentielles pour chaque langue. Il peut consulter <i>Les petits portraits de langues</i> dans <i>EuroComRom</i>. Ce manuel propose aussi des listes de « lexique de profil : mots qui ne sont pas compréhensibles à partir d'une langue romane ou du vocabulaire international » comme par exemple FR <i>beaucoup</i> ou ES <i>perro</i> (FR <i>chien</i>), mais qui sont d'usage courant. L'apprentissage de ces mots permet de réduire l'opacité et d'éviter les interférences.</p>
<p>Savoir recourir ponctuellement aux outils de traduction</p>	<p>L'intercompréhension privilégie la mise en œuvre de stratégies de compréhension inductives. Cependant le recours ponctuel aux dictionnaires et outils de traduction en ligne est parfois nécessaire pour comprendre un mot, ou un segment de phrase restés opaques, lorsque cela constitue un obstacle par rapport aux objectifs de lecture que l'on s'est fixés.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait qu'il peut recourir à des logiciels de traduction automatique et il est conscient que la solution proposée doit être mise à l'épreuve d'une contextualisation.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait trouver en lignes des dictionnaires bilingues et il est capable d'utiliser les différentes informations proposées dans leurs entrées.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait utiliser les dictionnaires</p>

	monolingues avec une attention particulière aux collocations. Il sait aussi recourir aux dictionnaires multilingues en ligne (par exemple <i>wiktionary</i>) et aux glossaires des institutions internationales (par exemple sur le site de l'Union Européenne).
--	---

IV. LA COMPREHENSION DE L'ORAL

L'intercompréhension est communément définie comme une situation de communication où « chacun *parle* sa langue et s'efforce de comprendre la langue de l'autre ». Cependant, la didactique de l'intercompréhension s'est concentrée pendant longtemps sur l'écrit, car l'oral offre moins d'appui pour l'exploitation des transparences entre langues proches, par rapport à la page écrite.

Comme pour les situations de compréhension de l'écrit, les stratégies de compréhension à l'oral dépendent largement du projet de réception du sujet : on n'écoute pas pour écouter, on écoute dans une intention spécifique. L'auditeur compétent ne se propose pas de tout comprendre immédiatement : il active des processus adéquats à son objectif communicatif et pratique une écoute orientée. De même, le fait de repérer le but communicatif d'un texte aide l'auditeur à décider quoi écouter et, par là même, quels processus activer.

Se préparer à cette écoute orientée, permet à l'apprenant de mieux exploiter ses capacités d'anticipation et de formulation d'hypothèses.

Les descripteurs de la section IV fournissent des éléments pour construire un parcours d'apprentissage propre à développer des stratégies et des compétences d'intercompréhension à l'oral, comprenant :

- la prise de conscience des spécificités de l'oral, comme prérequis pour aborder ce domaine avec confiance (4.1.),
- la mobilisation de stratégies générales de compréhension à l'oral (4.2),
- l'acquisition de techniques spécifiques de l'intercompréhension à l'oral (4.3).

Certaines connaissances, stratégies et techniques sont à acquérir dès le niveau I, puis à mettre en œuvre régulièrement aux niveaux supérieurs. Pour d'autres, la progression dépend des répertoires linguistiques de l'apprenant et du contexte d'apprentissage. Les descripteurs de cette partie ne sont donc pas toujours développés sur trois niveaux.

4.1. Savoir prendre en compte les spécificités de la communication orale

Les études sur les mécanismes cognitifs sous-jacents à la compréhension orale montrent que comprendre une langue à l'oral est un processus inférentiel dans lequel les connaissances linguistiques et la connaissance du monde interagissent, permettant à l'auditeur de se créer une représentation de ce qu'il écoute. En langue maternelle, les processus activant la connaissance linguistique (décodage phonologique, segmentation et reconnaissance des mots, analyse syntaxique) sont hautement automatisés, c'est-à-dire qu'ils se déroulent quasiment sans effort attentionnel chez l'auditeur. Les ressources attentionnelles relevant de la mémoire de travail peuvent donc être utilisées pour intégrer les informations véhiculées par le message verbal dans un cadre plus large comprenant la connaissance du monde et le contexte socio-culturel.

Par contre, l'écoute en L2 sollicite l'activation de processus linguistiques formels qui ne sont pas automatisés ; la charge cognitive est donc plus importante car l'apprenant y consacre beaucoup plus d'effort attentionnel qu'il ne le ferait en L1.

Pour éviter le découragement et l'abandon de la part des apprenants et aborder la compréhension de l'oral avec confiance, il est utile de connaître et de prendre en compte ses spécificités afin de se donner des objectifs atteignables et d'utiliser divers étayages sans se focaliser uniquement sur la décodification de la chaîne des sons.

4.1.1. Savoir aborder le décodage des messages oraux

Savoir prendre en compte le caractère volatile du message oral	Le message oral, en raison de sa volatilité, offre moins d'appui dans le processus de réception par rapport à la page écrite : il faut traiter un flux sonore continu dans l'immédiateté, sans pouvoir recourir au balayage visuel permis par l'image textuelle, ni à la segmentation des mots écrits ; sans pouvoir ralentir le débit, ni revenir en arrière, sauf pour les enregistrements. L'activité d'écoute requiert un effort cognitif intense, c'est pourquoi la mémoire de travail et l'attention saturent rapidement. L'état émotionnel aussi a son influence :
--	---

	<p>plusieurs études ont montré que les activités didactiques de compréhension orale constituent une source d'anxiété majeure chez les apprenants de langues étrangères.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant se familiarise avec l'idée qu'en intercompréhension orale on ne peut tout comprendre et qu'il doit surtout faire recours au repérage des éléments contextuels et à ses connaissances encyclopédiques.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait que son degré de compréhension dépend de multiples facteurs : qualité sonore, débit, articulation, densité informative, présence de ressources complémentaires et qu'il devra calibrer ses objectifs pour ne pas saturer son attention.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant ayant saisi les spécificités de la compréhension de l'oral, est capable de gérer ses attentes quant à ses performances et son sentiment d'insécurité linguistique.</p>
Savoir traiter les problèmes de compréhension relevant du débit de parole	<p>Le débit joue un rôle décisif dans la compréhension. Les recherches ont montré que lorsque c'est l'apprenant qui peut par lui-même doser le débit de <i>l'input</i> qu'il reçoit, la compréhension s'améliore de façon significative.</p> <p>À tout niveau il est utile de faire précéder l'écoute d'activités préparatoires activant les processus d'anticipation et la formulation d'hypothèses sur la base d'indices linguistiques et extra-linguistiques : remue-méninges sur les thématiques abordées, présentation de mots-clés contenus dans le document sonore, analyse de la situation de communication.</p> <p>Le support écrit constitue également une aide importante pour développer des stratégies de compréhension à l'oral. Aux premiers niveaux, on peut se servir de la transcription écrite pendant l'écoute. Au fur et à mesure que les compétences de l'apprenant augmentent il est possible d'utiliser l'écrit après l'écoute, comme contrôle de la compréhension orale ou comme lieu de réflexion métalinguistique ultérieure.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de comprendre de brefs textes oraux qu'il peut réécouter ou visionner plusieurs fois : un message de répondeur téléphonique, une annonce publique, une courte vidéo. À ce niveau, il est souhaitable de réduire la vitesse de reproduction des documents par des dispositifs <i>ad hoc</i>. En présentiel il peut aborder la compréhension d'un message si le locuteur veille à ralentir son débit.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'aborder des textes produits avec un débit assez lent, comme c'est le cas dans les annonces publiques, s'ils sont accompagnés d'autres supports (écrits, visuels).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'aborder des textes produits avec un débit relativement rapide et non nécessairement accompagnés d'autres supports.</p>

<p>Savoir segmenter le flux sonore</p>	<p>Dans le texte écrit le lecteur isole immédiatement les mots grâce aux espaces blancs, tandis qu'à l'oral la chaîne sonore se présente sous forme d'un flux dont les interruptions correspondent rarement à la segmentation en mots. Le débit constitue une difficulté majeure pour la décomposition des groupes sonores, cependant il existe aussi d'autres sources d'obstacle à la compréhension.</p> <p>Par exemple, dans certaines langues cette difficulté est augmentée du fait que les accents de phrase dominent sur les accents de mot. En outre, il existe des phénomènes tels que l'élision et la liaison qui enchaînent les mots, de sorte que la syllabisation phonique ne correspond pas à la segmentation des mots écrits.</p> <p>Par exemple : IT <i>all'improvviso</i> /a 'l'im prov vì fo/ ; FR <i>voilà mes amis</i> /vwa-la-mɛ-ʃa-mi/</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de raccorder le flux sonore au découpage des mots écrits en suivant des yeux la transcription d'un enregistrement.</p> <p><i>Eurom5</i> offre une oralisation des textes proposés ; une fonction permet d'activer la mise en évidence du texte au fur et à mesure de sa lecture à haute voix.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de s'appuyer sur le lexique qu'il a acquis, y compris quelques noms propres de personnes ou de lieux dont il a appris la prononciation dans différentes langues pour repérer quelques frontières entre les mots.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenants sait s'appuyer sur sa familiarisation progressive avec les aspects prosodiques des langues (cf. 4.1.3) pour segmenter le flux sonore. Il est capable d'identifier certains schémas rythmiques qui donnent des indications sur le regroupement des mots en constituants de la phrase (syntagmes nominal ou verbal, expansions) et aident à reconnaître des segments significatifs : énumérations, incises, sujet/ prédicat ou thème/rhème.</p>
--	---

<p>Savoir prendre en compte ses propres représentations sur la matière sonore des langues</p>	<p>Les représentations sur les langues affectent la dimension socio-affective du processus d'acquisition et influencent la motivation et l'attitude vis-à-vis des langues d'apprentissage. Les spécialistes ont parlé d'<i>imaginaire linguistique</i> pour indiquer « l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique » (Branca-Rosoff, 1996). Les représentations sur les langues peuvent aussi jouer un rôle de filtre qui affecte la perception et l'interprétation des messages sonores, une sorte d'« hallucination auditive » qui font qu'« on écoute ce qu'on s'attend à écouter » (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987).</p> <p>Pour ce qui concerne le débit, lorsqu'on entend un locuteur de langue étrangère en contexte authentique, on a toujours l'impression qu'il parle très vite. Par ailleurs certaines langues sont perçues comme plus « rapides » que d'autres. Des études montrent cependant que si le débit syllabique (le nombre de syllabes prononcées par seconde) varie effectivement d'une langue à l'autre, la densité syllabique d'information (la quantité d'information portée par chaque syllabe) pour sa part reste relativement constante.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant se familiarise progressivement avec <i>le paysage sonore</i> des langues romanes.</p> <p>Dès le Niveau II, grâce à une réflexion continue sur ses connaissances et représentations, l'apprenant est capable de modifier et complexifier l'image des langues qui lui deviennent progressivement « de moins en moins étrangères ».</p>
---	---

4.1.2. Savoir traiter la variabilité de l'expression orale

<p>Savoir traiter les problèmes de compréhension relevant de l'articulation</p>	<p>Les traits individuels qui caractérisent l'articulation du locuteur influencent considérablement la compréhension : il est plus aisé de comprendre un orateur qui parle distinctement, à un volume soutenu et constant.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'aborder la compréhension de documents produits par des professionnels de la parole (présentateurs, acteurs de théâtre, journalistes à la radio et la télévision, professeurs, conférenciers).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'élargir progressivement sa capacité de compréhension à une palette plus large de variabilité d'articulation de type standard.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'aborder des discours oraux spontanés présentant éventuellement un degré d'articulation moins soigné.</p>
<p>Savoir traiter les phénomènes de transformation phonétique</p>	<p>Lorsque les mots sont insérés dans le discours, leur prononciation peut subir des phénomènes de transformation phonétique par rapport à la prononciation du mot isolé.</p> <p>Certaines modifications phonétiques, présentes dans la langue</p>

	<p>standard, relèvent de l'influence de l'environnement sur un segment phonologique ; par exemple la locution italienne <i>in piedi</i> (debout) sera prononcé /im'piɛdi/ par assimilation. D'autres modifications, relèvent du registre choisi, par exemple, en français : « ch'uis » pour <i>je suis</i>, « ch'ais pas » au lieu de <i>je ne sais pas</i>.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de découvrir des récurrences dans quelques transformations phonétiques en observant les relations entre l'écrit et l'oral dans les différentes langues, grâce à des supports écrits.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de reconnaître les mots ou séquences de mots sous leur différentes images sonores (ex. Il a neuf ans / il a nœv- ã/ ≠ il a neuf chats / il a nœf ʃa/). Il peut être utile à cet effet d'acquérir une certaine familiarité avec l'alphabet phonétique international pour mieux saisir la suite des sons possibles dans les différentes langues.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant connaît quelques phénomènes de transformation phonétique (assimilation vocalique et consonantiques, réduction, renforcement) parmi les plus courants dans les différentes langues traitées.</p>
Savoir traiter la variabilité géographique	<p>Les accents régionaux ou ceux des locuteurs étrangers représentent un écart par rapport à une norme considérée comme standard. Les apprenants de langues étrangères ayant été exposés en priorité à la version standard, peuvent être déroutés par d'autres variantes. Cependant, ce problème n'est pas ressenti pour ceux qui entrent en contact pour la première fois avec une langue inconnue. Dans ce cas, certaines variantes peuvent même faciliter la compréhension.</p> <p>Par exemple, pour les locuteurs de langues romanes l'accent des Français méridionaux qui parlaient autrefois (ou parlent encore) des langues occitanes, est plus facile d'accès que le français parisien. En effet, la prononciation des voyelles finales et la moindre nasalisation rendent ces variantes plus compréhensibles. De même, la présence en piémontais du son <i>ü</i> /y/, absent dans l'italien standard, facilite sa perception dans le français, de la part des locuteurs de cet idiome régional.</p> <p>L'intercompréhension ne se focalise pas sur l'écart par rapport à la norme, mais valorise toutes les variantes sur lesquelles on peut s'appuyer pour établir des passerelles entre les langues.</p> <p>Dès le Niveau I, l'apprenant est capable de reconnaître les potentialités de toutes les ressources linguistiques issues de son répertoire pour les mobiliser afin d'établir des ponts entre les langues.</p> <p>La progression dépend du répertoire linguistique de l'apprenant (nombre de langues connues, niveau de compétences dans chaque langue) et des contextes d'apprentissage qui peuvent être plus ou moins favorables en fonction du statut et de la valeur accordée aux langues régionales.</p>
Savoir traiter les variabilités socio-culturelles	De même que dans les interactions écrites informelles (en particulier à distance), le discours oral est souvent caractérisé par

	<p>des registres plus familiers, par l'usage d'expressions idiomatiques et d'un lexique culturellement et socialement plus connoté.</p> <p>Cela peut parfois faciliter l'accès au message. Il peut arriver par exemple qu'une expression du registre familier soit plus transparente que l'équivalent en registre standard : le mot <i>patate</i> en français est plus transparent que <i>pomme de terre</i> par rapport aux autres langues romanes. De même, l'insertion de mots étrangers (souvent anglais) dans les parlers urbains peut fournir un appui pour la compréhension.</p> <p>Toutefois, dans les échanges informels, les participants d'un même groupe socio-culturel, partagent un grand nombre de références implicites qui rendent le discours difficile d'accès pour le « non initié ».</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est occasionnellement en mesure de saisir des expressions issues d'un registre non standard si celles-ci s'avèrent transparentes, selon son répertoire linguistique.</p> <p>Dès le Niveau II, l'apprenant comprend progressivement des expressions idiomatiques ou familières, à condition que le contexte soit favorable ou que le locuteur ait veillé à les expliciter. Les expressions imagées et le lexique non standard sont souvent objet de curiosité et motivent l'apprentissage.</p>
--	---

4.1.3. Savoir prendre en compte les caractéristiques prosodiques et syntaxiques des discours oraux

<p>Savoir prendre en compte les caractéristiques syntaxiques du discours oral</p>	<p>Le discours spontané est souvent marqué par l'emploi de phrases inachevées, faux départs, présence d'« erreurs » parfois auto-corrigées, ordre des mots plus libre par rapport à l'écrit, fréquence des dislocations et de formes d'emphase qui peuvent faire obstacle au repérage de la structure syntaxique.</p> <p>Toutefois, les constructions détachées, fréquentes dans le discours oral, peuvent constituer une aide à la compréhension car elles permettent de se focaliser sur l'élément thématique autour duquel se construit le message (<i>il est parti, le cheval ; c'est le cheval qui est parti</i>).</p> <p>Par ailleurs, l'usage de marqueurs discursifs et mots béquilles (<i>bon, quoi, là, euh, hein</i>) peut créer des obstacles pour l'apprenant qui ne sait pas distinguer ce qui relève d'un tic de langage, d'une hésitation, ou d'un mot qu'il ne saisit pas. D'autre part cette pause dans le flux du discours peut aussi permettre à l'auditeur de s'arrêter davantage sur les mots entendus. C'est un paramètre à doser pour la difficulté des documents.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'aborder des documents oraux médiatiques avec une syntaxe assez régulière correspondant à une sorte d'oralisation d'un discours écrit.</p> <p>Au Niveau II, il peut aborder des textes plus proches de l'oral spontané, à l'aide d'une transcription. Les dialogues de film (avec ou sans sous-titrage, selon le profil de l'apprenant) constituent une bonne source d'entraînement en tant qu'ils</p>
---	--

	<p>créent l'illusion de l'oral, sans en garder toutes les difficultés.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'aborder la compréhension de l'oral spontané dans des conditions favorables.</p>
<p>Savoir prendre en compte les aspects prosodiques</p>	<p>La prosodie peut constituer une aide pour la compréhension de l'organisation syntaxique des énoncés.</p> <p>Les études sur la prosodie, concordent sur le fait qu'elle remplit plusieurs fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une fonction de structuration et hiérarchisation des énoncés : continuatifs ou conclusifs. Ex. <i>S'il pleut</i> (légèrement montant), <i>je ne sortirai pas</i> (descendant) - une fonction significative lorsque la prosodie permet d'identifier les différents types de phrase (déclarative, interrogative, injonctive, impérative) comme par exemple dans <i>Tu viens ?</i> ou <i>Tu viens !</i> - une fonction expressive grâce à laquelle on exprime les émotions et les sentiments (colère, surprise, etc.), ainsi que les nuances du sens liées au contexte du discours : par exemple, un simple « non » peut correspondre, selon la façon dont il est prononcé, à la réponse négative à une question ou à une expression d'incrédulité. <p>C'est un phénomène transversal dans toutes les langues, mais avec des différences de courbe intonative pour des effets de sens similaires, dans chaque langue. C'est la raison pour laquelle il est très difficile d'aborder les phénomènes prosodiques de façon synoptique, comme c'est le cas avec les tableaux de correspondances phonétiques. La connaissance de quelques caractéristiques prosodiques spécifiques à chaque langue est donc nécessaire pour focaliser l'attention des apprenants sur ces aspects. En contexte didactique, il est utile de prévoir des activités permettant de faciliter, dans les différentes langues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le repérage et la discrimination de l'accent lexical, surtout pour les langues à accent lexical libre où la position de l'accent peut indiquer une distinction sémantique entre deux mots comportant les mêmes phonèmes IT /ter'mino/ = <i>je termine</i> vs /termi'no/ = <i>il termina</i> ; - le repérage et la discrimination de l'accent de groupe qui sert à démarquer les différents groupes de mots dans une phrase et permet dans certains cas de lever l'ambiguïté. Par exemple, dans la phrase, <i>Il connaît la fille du journaliste qui a eu un accident</i>, c'est la segmentation prosodique qui permet d'attacher la proposition relative soit au premier substantif, soit au second. <p>Ce travail de repérage commence déjà en compréhension globale et se précise en compréhension approfondie où les éléments supra-segmentaux peuvent être analysés avec plus de finesse pour chaque segment écouté séparément.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de s'appuyer sur la</p>

	<p>reconnaissance des contextes situationnels pour repérer les intentions de communication globales. Cet encadrement des énoncés lui permet d'établir des rapprochements entre le contenu du message et sa forme, y compris en termes de profil prosodique. Par exemple, la situation de l'interview lui permet de se familiariser avec la courbe intonative de la phrase interrogative.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'identifier, dans les différentes langues, quelques schémas rythmiques qui aident à repérer les limites phrastiques ou syntaxiques. Il est capable d'identifier les schémas intonatifs principaux correspondant aux différents types de phrase et repérer quelques intonations expressives (sentiments, émotions).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est généralement capable de segmenter le continuum sonore en groupes accentuels. Il sait reconnaître les courbes intonatives pouvant correspondre à des incisives, des énumérations, des énoncés achevés vs non achevés.</p>
--	--

4.1.4. Savoir exploiter les éléments paraverbaux

<p>Savoir exploiter les informations véhiculées par l'expression corporelle des locuteurs</p>	<p>La gestualité peut avoir une valeur d'illustration du discours verbal (par exemple lorsqu'on indique le chemin) ou avoir une valeur sémiotique différemment codifiée selon les cultures, dont les dictionnaires de gestes proposent un relevé.</p> <p>La proxémie donne des indications sur les rapports entre les interlocuteurs selon leur positionnement dans l'espace.</p> <p>La mimique et les postures corporelles, souvent congruentes avec l'intonation, peuvent donner des informations sur l'affectivité et les émotions des locuteurs.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant prend conscience du rôle de la gestuelle dans la communication et de l'aide qu'elle peut offrir dans l'interaction entre locuteurs de langues différentes. La plateforme du projet EU+I propose des vidéos à ce sujet http://www.eu-intercomprehension.eu/activities.html.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait s'appuyer sur la redondance entre la gestuelle et le message verbal pour repérer certains mots et expressions, en particulier pour ce qui concerne les gestes iconiques.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait utiliser l'association intonation-gestualité pour opérer la segmentation du texte (par exemple une énumération) et pour comprendre les intentions communicatives et l'état émotionnel du locuteur. A ce niveau, l'apprenant est aussi en mesure de comprendre des gestes dont le sens diffère d'une langue-culture à l'autre.</p>
<p>Savoir exploiter les images</p>	<p>La présence d'images et illustrations facilite la</p>

<p>accompagnant le discours verbal</p>	<p>compréhension si elles sont congruentes avec le discours verbal.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de comprendre de brefs textes oraux grâce à la présence de supports visuels aisément déchiffrables. Par exemple, les pictogrammes (soleil, nuages, pluie) sur une carte géographique permettent d'identifier les expressions linguistiques correspondant aux phénomènes météorologiques.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant peut s'orienter dans des textes oraux relativement longs et complexes, à condition qu'ils soient constamment accompagnés d'illustrations visuelles. Par exemple, il est capable de saisir les éléments principaux d'une recette (ingrédients, quantités, procédures) en regardant une vidéo qui en explique la préparation.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'exploiter les images accompagnant le discours verbal pour anticiper le matériel linguistique susceptible d'être utilisé. Par exemple, en visionnant un bref reportage télévisé, il est en mesure de convoquer le champ sémantique approprié, ce qui l'aide à reconnaître les mots-clés du document. A ce niveau, l'apprenant est aussi capable de comprendre les contenus disciplinaires d'un cours en s'appuyant sur des diaporamas, tableaux et schémas.</p>
--	---

4.2 Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension de l'oral

Les descripteurs de cette sous-section fournissent des éléments pour construire un parcours d'apprentissage propre à développer des stratégies générales de compréhension orale. La démarche pédagogique reprend certaines composantes proposées pour la compréhension de l'écrit en les déclinant spécifiquement pour la situation de communication à l'oral.

4.2.1. Savoir choisir une approche adaptée pour la compréhension de l'oral

<p>Savoir adapter sa modalité de réception (compréhension globale, sélective, approfondie) à ses besoins communicatifs</p>	<p>Les procédures de compréhension à l'oral, dépendent des objectifs pour lesquels l'on s'apprête à écouter un message. Il peut être nécessaire de se préparer à l'avance en apprenant quelques mots-clés du domaine lexical convoqué par la situation de communication. Ces mots-clés pourront servir de points d'ancrage dans le flux sonore sur lesquels bâtir des hypothèses.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant prend conscience de la nécessité d'adapter sa modalité d'écoute à ses besoins communicatifs. Il peut se donner comme premier objectif d'encadrer l'échange dans son contexte pour formuler des hypothèses sur les contenus généraux : la scène spatio-temporelle, les participants, les buts de la communication. Il sait sélectionner quelques informations essentielles dans une situation de communication très prévisible. Par exemple, dans de brèves présentations audio des participants à une session de formation à l'intercompréhension, il sait qu'il doit se concentrer sur les données biographiques attendues (noms,</p>
--	---

	<p>nationalité, âge, langues parlées).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'exploiter sa compréhension du cadre global de la communication pour anticiper la façon dont les informations seront présentées, ce qui pourra l'aider à concentrer son attention sur les éléments qui l'intéressent. Par exemple, il sait qu'un tutoriel vidéo sera structuré avec une présentation initiale du matériel nécessaire, puis l'explication de la procédure à suivre, par étapes illustrées, ce qui l'aide à anticiper le matériel linguistique.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sachant que ses ressources attentionnelles ne sont pas illimitées, sait se construire un projet d'écoute et mettre en œuvre une écoute ciblée. Par exemple, lors d'une conférence, il sait qu'il doit se focaliser sur des éléments essentiels du discours comme l'annonce du plan et la problématique traitée qui lui permettront ensuite de concentrer son attention sur les contenus qui l'intéressent.</p>
<p>Savoir adapter ses objectifs de compréhension à son niveau de compétence</p>	<p>Pour éviter un sens de frustration face aux difficultés de compréhension de l'oral, l'apprenant en auto-apprentissage doit savoir sélectionner des documents pour l'apprentissage adaptés à son niveau, dans un apprentissage guidé c'est à l'enseignant de veiller sur le choix des documents les plus adaptés.</p> <p>Une des premières conditions pour faciliter la compréhension est la qualité sonore du document : la réception peut en effet être gênée par la présence de bruits de fond ou de chevauchements entre plusieurs locuteurs.</p> <p>Par ailleurs, comprendre une personne physiquement présente, par exemple un conférencier, est plus facile que de comprendre des messages à travers un média uniquement sonore (téléphone, radio, enregistrements).</p> <p>Les documents multimédias permettent de s'appuyer sur des ressources complémentaires, en particulier les vidéos, incluant éventuellement des transcriptions, sous-titrages, mots écrits, tableaux chiffrés, diaporamas.</p> <p>Les images constituent une aide pour la compréhension, cependant leur degré de redondance et cohérence par rapport au message sonore est variable.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait qu'il est en mesure d'aborder des documents oraux brefs, de bonne qualité sonore et systématiquement accompagnés de supports visuels redondants.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait qu'il est en mesure d'aborder des documents traitant de sujets qui lui sont familiers, par exemples des extraits d'émissions télévisées concernant des événements déjà abordés en intercompréhension dans la presse écrite.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait qu'il est en mesure d'aborder des textes oraux sans supports visuels, comme par exemple des extraits d'émissions radiophoniques ou des conversations</p>

	plurilingues où chacun s'exprime dans la langue de son choix.
--	---

4.2.2. Savoir mettre en œuvre des compétences textuelles générales, à l'oral

<p>Savoir identifier les paramètres de la situation de communication</p>	<p>Savoir repérer les circonstances dans lesquelles se réalise l'événement de communication permet à l'auditeur de mobiliser ses attentes et ses connaissances sur des situations semblables et activer des inférences sur les contenus exprimés par les participants.</p> <p>Si l'on participe directement à la situation, on peut plus facilement encadrer globalement l'échange, par exemple si on va écouter un cours, ou prendre un café avec des amis. Il est plus difficile de repérer ces informations si l'on ne participe pas directement à la situation ou si l'on n'a pas accès à des éléments visuels.</p> <p>A partir du Niveau I et progressivement pour les niveaux successifs, l'apprenant est capable de tirer profit de toutes les informations apportées par les paramètres de la situation de communication : la scène spatio-temporelle, les participants, les buts de la communication, les scripts communicationnels plausibles.</p>
<p>Savoir s'appuyer sur le genre discursif pour anticiper la structure du texte</p>	<p>Encadrer le texte dans un genre discursif (journal télévisé, débat, interview, discours public, cours, vidéo-conférence, conversation informelle) permet de formuler des hypothèses sur sa structure syntaxique et sur l'organisation des contenus, grâce à la présence de régularités suffisamment représentatives. En effet, les documents appartenant à un genre donné présentent généralement des traits spécifiques du point de vue des fonctions, des actes de parole, des éléments linguistiques, des séquences textuelles et de la portée culturelle qu'ils sont susceptibles de véhiculer.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de réfléchir sur le fonctionnement discursif de genres circulant dans les langues/cultures connues et qui lui sont familiers (brèves conversations téléphoniques, messages oraux sur whatsapp, interviews ou informations télévisées) pour anticiper la structure du document qu'il essaie de comprendre.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de reconnaître le genre discursif d'un document oral à partir des régularités qui le caractérisent et ainsi de baser ses hypothèses sur les traits spécifiques et sur le fonctionnement de ce genre.</p> <p>Certains genres oraux sont similaires dans plusieurs langues-cultures : genres oraux interactifs (conversations de service, conversation à bâtons rompus) et genres fréquentés dans les médias audiovisuels (journal télévisé, interview), ce qui offre un cadre où inscrire des hypothèses de sens.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de repérer le genre discursif d'un document oral même si sa réalisation diffère légèrement des usages qui lui sont plus familiers. Par exemple, la façon de mener un cours magistral ou le format des émissions radiophoniques ou télévisées peuvent différer d'un</p>

	<p>contexte culturel à l'autre. L'apprenant sait en tirer l'occasion d'apprendre à apprécier des formes discursives qui ne faisaient pas encore partie de son expérience linguistico-culturelle.</p>
<p>Savoir identifier la thématique générale du texte</p>	<p>Repérer les thèmes abordés permet de mobiliser les savoirs encyclopédiques sur le sujet, d'activer le champ lexical convoqué et de formuler des hypothèses sur les contenus. Cependant ce processus peut être particulièrement difficile à l'oral car les mots que l'on comprend à la première écoute – parce qu'ils sont les plus transparents – ne sont pas nécessairement les plus pertinents pour la compréhension de la thématique générale. Par ailleurs, les noms propres, importants pour repérer la thématique, sont parfois difficiles à reconnaître car ils sont prononcés différemment dans les différentes langues.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'accéder de façon générale à la thématique abordée dans un texte oral grâce aux supports écrits ou visuels.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de comprendre la thématique abordée après un travail préparatoire en fonction du texte à écouter : repérage de la prononciation des noms propres de personne et de lieu et apprentissage de quelques mots-clés.</p> <p>Au Niveau III, grâce à une connaissance du lexique plus riche, l'apprenant est capable de saisir la thématique abordée sans support visuel ou écrit.</p>
<p>Savoir repérer les actes de parole</p>	<p>Se demander pour chacun des locuteurs "ce qu'il est en train de faire avec des mots" est très utile pour tenter de comprendre globalement la visée pragmatique de l'énoncé. Repérer les actes de parole (saluer, féliciter, demander) n'est pas toujours simple sur le plan linguistique car il peut y avoir des locutions figées non transparentes (par exemple <i>A toute !</i> pour prendre congé en français).</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'identifier quelques actes de parole réalisés dans un échange oral grâce aux supports écrits ou visuels qui lui fournissent des indices de contextualisation très marqués (par exemple des gestes de salutation, d'invitation à faire quelque chose).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'identifier de nombreux actes de parole, en présence ou à distance, s'ils sont contextualisés à l'aide d'éléments visuels : vidéo-conférence, extraits de films, vidéo.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'identifier de façon plus fine les actes de parole réalisés en se basant principalement sur les éléments linguistiques. Par exemple, en écoutant ou visionnant une interview, il est capable de saisir dans le cadre de l'acte de parole « répondre à une question », des actes de parole plus spécifiques comme contrecarrer un argument, reprendre la parole de l'autre dans son intervention, porter un</p>

<p>Savoir s'appuyer sur le contexte discursif pour faire des hypothèses de sens</p>	<p>exemple.</p> <p>Comprendre un texte comporte toujours la mise en œuvre d'un processus d'anticipation du sens à partir du savoir empirique et du « sens commun », ainsi que de l'expérience de scripts communicatifs prévisibles.</p> <p>En intercompréhension on peut activer ce processus pour construire des hypothèses de sens sur des éléments peu transparents. Le canal oral ne permet pas d'avoir une vue globale du texte mais la reconnaissance d'un mot isolé suscite la mobilisation d'associations d'idées et peut représenter un point d'ancrage pour la compréhension des mots formant son environnement lexical.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'activer des associations d'idées basées sur des relations logiques aisément prédictibles pour associer images, actions et paroles. Par exemple, si la scène d'un film représente deux campeurs en train de chercher un briquet pour allumer un feu, l'apprenant peut deviner que le mot « briquet » renvoie à un instrument pour allumer le feu, même s'il ne perçoit qu'approximativement la forme sonore du mot. À ce niveau, il n'est pas toujours capable de reproduire les mots dont il peut pourtant saisir intuitivement le sens.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'activer sa connaissance des scripts communicatifs pour établir un lien plausible entre un mot reconnu et son environnement linguistique. Par exemple, l'apprenant italoophone ou francophone, confronté à la locution espagnole <i>comer paella</i> (plat connu au niveau international) peut facilement accéder au sens du verbe <i>comer</i> (FR <i>manger</i>, IT <i>mangiare</i>), en particulier dans un contexte congruent (au restaurant, pendant un repas entre amis).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'activer sa connaissance des scripts communicatifs pour extrapoler du contexte le sens de mots inconnus, y compris pour des documents uniquement sonores, comme les émissions radiophoniques.</p>
---	---

4.3. Savoir développer des techniques spécifiques pour l'intercompréhension à l'oral

Dans les contextes multilingues (zones de frontières ou coprésence de plusieurs variétés de langues) les locuteurs pratiquent spontanément l'intercompréhension orale grâce à une immersion naturelle. En contexte d'apprentissage, l'apprenant doit acquérir des savoirs et savoir-faire explicites, en passant éventuellement par l'étape intermédiaire de l'intercompréhension à l'écrit qui offre plus d'appui pour le travail sur la transparence lexicale et la comparaison interlinguistique. En effet, les langues romanes, en dépit de leur origine commune, ont connu une évolution phonétique divergente. Par exemple, si l'on compare les systèmes vocaliques, il est possible d'observer la présence de voyelles nasales et d'un amuïssement des voyelles atones en français et en portugais, phénomènes inconnus à l'italien et à l'espagnol. Pour ce qui concerne la prosodie, le français présente un accent de groupe fixe qui joue une action démarcatrice, contrairement aux accents lexicaux libres de l'espagnol, de l'italien et du portugais, à fonction distinctive.

En raison de ces différences considérables, les activités didactiques devront viser une réorientation de la perception auditive afin d'apprendre à discriminer des phonèmes et des éléments prosodiques peu familiers, en travaillant à partir de couples de langues.

Les descripteurs de cette sous-section reprennent les démarches exposées pour l'intercompréhension de l'écrit en les déclinant en fonction des spécificités du canal sonore. La progression dans l'apprentissage peut être diversifiée d'une langue à l'autre en fonction du degré de transparence dépendant du rapport entre phonie et graphie particulier à chaque langue.

4.3.1. Savoir exploiter les correspondances lexicales, à l'oral

<p>Savoir s'appuyer sur lexicque international</p>	<p>Ce lexique comprend des emprunts à l'anglais (<i>football, internet, film</i>) ou à d'autres langues (<i>hôtel, taxi, opéra</i>), des mots renvoyant à des objets culturels largement connus (<i>champagne, pizza, corrida, fado, kebab</i>) qui sont insérés dans de très nombreuses langues tels quels ou avec de légères adaptations.</p> <p>La transparence de ce lexique existe à l'oral comme à l'écrit dans des proportions toutefois inférieures.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait repérer les mots internationaux les plus transparents à l'oral (<i>film, hôtel, taxi</i> ; cf. <i>EuroComRom, 1^{er} tamis</i>) pour formuler quelques hypothèses provisoires quant aux thèmes traités dans le texte.</p> <p>Dès le Niveau II, il est capable de reconnaître des mots internationaux que la prononciation dans les langues d'apprentissage rend moins immédiatement reconnaissables. Par exemple, le simple déplacement de l'accent tonique peut constituer un obstacle : <i>pizza</i> (/pidza/ en français vs /pitsa/ en italien).</p>
<p>Savoir opérer des transferts lexicaux sur la base des étymologies communes</p>	<p>Le lexique des langues d'une même famille est basé sur un fonds commun d'étymons. Par exemple dans la plupart des langues romanes on relève environ 500 mots d'origine latine que l'on retrouve sous des formes presque identiques. Cela constitue le lexique panroman (listes dans <i>EuroComRom, 2^{ème} tamis</i>), par exemple : LAT, IT, PO, CAT <i>terra</i>, ES <i>tierra</i>, FR <i>terre</i>, RO <i>țară</i>.</p> <p>Des étymons d'origine grecque, latine et arabe ont également été incorporés, en particulier pour créer des mots appartenant au domaine scientifique, par exemple : <i>technologie, médias, algèbre</i>. Ces mots sont presque identiques dans toutes les langues. Ils sont souvent plus longs et donc parmi les plus compréhensibles à l'oral car la structure consonantique est assez stable et le suffixe se reconnaît malgré les différences sonores: FR <i>constitution</i>, IT <i>costituzione</i>, ES <i>constitución</i>, [voir aussi ANG <i>constitution</i>].</p> <p>Les variations de prononciation entraînent une baisse de transparence par rapport à l'écrit, toutefois ces mots conservent un socle suffisamment fort sur lequel s'appuyer.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'opérer des transferts lexicaux entre des mots ayant une étymologie commune aisément reconnaissable, en fonction de son profil linguistique.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait qu'il peut s'appuyer en particulier sur la chaîne consonantique des mots, qui reste plus stable, pour repérer l'étymologie commune entre des mots ayant subi des transformations phonologiques (cf. 4.3.3) tout en conservant la même signification.</p>

	<p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'opérer des transferts lexicaux entre des mots ayant une étymologie commune et de croiser son hypothèse avec d'autres indices contextuels, ce qui lui permet de constater aussi d'éventuels glissements de sens. Par exemple, s'il entend le mot italien <i>ombrello</i> (FR parapluie), il l'associe au mot français <i>ombrelle</i> mais comprend, si le contexte situationnel le permet, qu'il s'agit d'un objet de forme analogue mais qui sert à se protéger de la pluie.</p>
<p>Savoir exploiter le continuum linguistique pour passer d'une langue à l'autre</p>	<p>Savoir exploiter ce qui est compris dans une langue pour comprendre le message dans d'autres langues est possible à l'oral en travaillant sur des documents quasiment traduits en plusieurs langues (par exemple les informations d'<i>Euronews</i> http://www.euronews.com/). On abordera en premier lieu les documents dans la langue la plus proche de l'apprenant pour acquérir les mots-clés du texte ainsi que des savoir-faire procéduraux réutilisables pour affronter d'autres langues.</p> <p>Au Niveau I, à partir de la traduction en plusieurs langues de brefs textes connus ou facilement compréhensibles (titres de film internationaux ou romans célèbres, prévisions météo de différents pays européens accompagnés de cartes et pictogrammes) l'apprenant est capable de faire quelques observations interlinguistiques et de mettre en rapport l'oral et l'écrit. Les manuels <i>InterRom</i> contiennent des supports oraux et écrits pour réaliser des activités de ce genre.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de comprendre globalement de brefs documents oraux traitant le même thème en plusieurs langues, grâce à un travail de réflexion sur la transcription des documents traités en mettant en relation ce qu'il comprend par le recours à l'écrit et ce qu'il entend à l'oral. <i>EuroComRom</i> propose des traductions en plusieurs langues d'un extrait du <i>Petit Prince</i> accompagnés des textes oralisés (sur le web à l'adresse petit-prince.collection).</p> <p>Au Niveau III, à partir des compétences acquises en intercompréhension, l'apprenant est capable d'aborder des langues parentes jusqu'alors inexplorées grâce aux transferts qu'il a appris à réaliser. Par exemple l'apprenant italophone ayant acquis des compétences de compréhension en français, pourra aborder des textes oraux en créole à base de français.</p>

4.3.2. Savoir analyser les mots pour en reconstruire le sens

<p>Savoir deviner le sens d'un mot composé à partir de ses constituants</p>	<p>Un mot composé est le résultat de l'union ou juxtaposition de deux mots indépendants; le sens du nouveau mot, toutefois, n'est pas toujours facilement compréhensible à partir du sens des deux constituants.</p> <p>La reconnaissance des mots composés à l'oral est moins aisée qu'à l'écrit, en premier lieu parce qu'il n'est pas facile de repérer à l'oral les deux mots qui le composent ; mais aussi du fait de l'hétérogénéité des mécanismes de composition. Les composants pouvant être deux substantifs <i>oiseau-mouche</i>, un verbe et un substantif <i>portemanteau</i>, un adjectif et un substantif <i>bonhomme</i>, des substantifs et une préposition <i>arc-en-ciel</i>, deux verbes <i>va-et-vient</i>, ...</p> <p>Lorsque les composants sont transparents à l'oral, le passage est moins difficile: IT <i>grattacielo</i> /FR <i>gratte-ciel</i>.</p>
---	--

	<p>Lorsqu'un seul mot est transparent, c'est la fréquence des collocations qui permet parfois de deviner le sens du mot le plus opaque. A l'intérieur d'un contexte facilement interprétable, dans le mot composé espagnol <i>rascacielo</i> (FR <i>gratte-ciel</i>), le mot <i>cielo</i> pourrait permettre la compréhension de <i>rasca</i>, moins transparent, mais il ne s'agit pas d'un passage automatique. Cependant la relative régularité de l'ordre des composants dans les langues romanes peut constituer une aide ultérieure (<i>gratte-ciel</i> vs <i>skyscraper</i>).</p> <p>Des documents plurilingues présentant des mots composés en série permettent d'activer des hypothèses sur leur formation et leur sens, puis de les mémoriser.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de reconstruire la signification d'un mot composé de lexèmes transparents (selon son profil) aidé d'une réflexion sur la composition des mots dans les langues qu'il connaît.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de situer le point de césure des mots composés présentés dans une série monolingue comme <i>tire-bouchon</i>, <i>tire-botte</i>, <i>tire-clou</i>, <i>tire-lait</i>, puis de travailler sur une série multilingue comme FR <i>tire-bouchon</i>, IT <i>cavatappi</i>, PO <i>saca-rolhas</i>, CAT <i>llevataps</i>, ES <i>sacacorchos</i>, afin d'en déduire le sens de lexèmes moins transparents. Il est capable de procéder à une comparaison interlinguistique en observant le fonctionnement linguistique de certaines locutions lexicales dans les différentes langues. Par exemple, à partir de la série FR <i>machine à écrire</i>, CAT <i>màquina d'escriure</i>, ES <i>máquina de escribir</i>, IT <i>macchina da scrivere</i>, PO <i>maquina de escrever</i>, RO <i>mașină de scris</i>, il pourra observer l'usage des prépositions dans les locutions lexicales.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de construire progressivement quelques règles de formation des mots composés. Par exemple dans la série FR <i>tire-bouchon</i>, IT <i>cavatappi</i>, PO <i>saca-rolhas</i>, CAT <i>llevataps</i>, ES <i>sacacorchos</i>, il peut reconnaître qu'il s'agit de l'union d'un verbe d'action à la 3ème personne du singulier avec un complément d'objet.</p>
Savoir deviner le sens d'un mot dérivé à partir de ses constituants	<p>Les mots dérivés sont construits en ajoutant à un radical un ou plusieurs affixes : préfixe ou suffixe. Cela permet par exemple de former un substantif ou un adjectif à partir d'un verbe (<i>saler</i> > <i>salaison</i> ; <i>regretter</i> > <i>regrettable</i>), un adverbe à partir d'un adjectif au féminin (<i>doux</i> > <i>doucement</i>). Ce mécanisme entre fortement en jeu dans la formation du lexique savant (<i>chronophage</i>, <i>anthropologue</i>). Savoir identifier la racine, les affixes et les suffixes peut constituer une aide à la compréhension.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de reconnaître les préfixes et suffixes plurisyllabiques les plus stables, comme par exemple les préfixes : <i>multi-</i>, <i>amphi-</i>, <i>auto-</i>, <i>hyper-</i>,</p>

	<p><i>inter-</i>, <i>méta-</i> et les suffixes : <i>-graphie</i>, <i>-pathie</i>, <i>-gramme</i>, <i>-drome</i>, <i>-thèque</i>.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de reconnaître des préfixes et suffixes ayant des prononciations différentes, mais suffisamment proches pour que l'analogie soit perçue à l'oral après entraînement. Par exemple les préfixes : <i>in/im</i> comme dans la série FR <i>infusion</i>, IT <i>infusione</i>, RO <i>infuzie</i>, CAT <i>infusió</i>, PO <i>infusão</i>, ES <i>infusión</i> et les suffixes : FR <i>action</i>, IT <i>azione</i>, RO <i>ațiune</i>, CAT <i>acció</i>, PO <i>ação</i>, ES <i>acción</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de reconnaître des affixations ayant subi des transformations plus importantes. Par exemple à partir du préfixe latin <i>ab</i>, la série FR <i>absence</i>, IT <i>assenza</i>, RO <i>absență</i>, CAT <i>absència</i>, PO <i>ausència</i>, ES <i>ausencia</i>; ou à partir du suffixe latin <i>-atīcum</i>, la série FR <i>voyage</i>, IT <i>viaggio</i>, CAT <i>viatge</i>, PO <i>viagem</i>, ES <i>viaje</i>.</p>
--	---

4.3.3 Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances phonologiques interlangues

<p>Savoir repérer les correspondances phonologiques</p>	<p>La transparence entre langues apparentées se fonde sur le partage d'éléments lexicaux qui ont gardé dans le temps une certaine stabilité. En particulier pour les langues latines, la syllabe initiale des mots pleins présente un haut degré de résistance en diachronie : dans la quasi-totalité du lexique provenant du fonds latin, le phonème consonantique initial est le même. Cependant, des modifications ont eu lieu, dont certaines présentent des régularités observables :</p> <p>Ex. /s/ FR <i>chanter</i> ; /k/ ES <i>cantar</i> ; IT <i>cantare</i> ; PO <i>cantar</i> ; RO <i>cânta</i>.</p> <p>De même, les phonèmes vocaliques initiaux sont le plus souvent identiques, mais certaines correspondances peuvent être observées :</p> <p>Ex. le son /y/ dans <i>ultime</i> en français correspond au son /u/ dans les autres langues romanes : IT <i>ultimo</i>, RO <i>ultimul</i>, ES <i>último</i>.</p> <p>Connaître les régularités les plus importantes dans les correspondances phonologiques interlangues facilite le transfert d'identification des formes.</p> <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 transparent à l'oral à cause de la nasale et du fait que le "t" final est muet : <i>effectivement</i> /efektivmã/. Certains supports didactiques proposent des oralisations des textes (<i>Eurom5</i>, <i>Galanet</i>) ; on peut aussi utiliser des ressources informatiques publiques (applications sur smartphones, logiciels, dictionnaires en ligne).</p> <p>Des tableaux de correspondances pour les langues romanes sont disponibles dans <i>EuroComRom</i>, 3^{ème} <i>tamis</i> et sur la plateforme <i>Galanet</i>.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'observer que les sons consonantiques et vocaliques en position initiale ont gardé une certaine stabilité dans un grand nombre de mots des langues</p>
---	---

	<p>romanes. Il observe que les mots polysyllabiques, ayant conservé un enchaînement consonantique stable, offrent un support majeur pour la reconnaissance des mots. L'apprenant est aussi capable de reconnaître des mots ayant subi des modifications vocaliques mineures et de mettre en rapport des séries de correspondances. Par exemple dans les séries :</p> <ul style="list-style-type: none"> - IT et PO terra, ES tierra, FR terre, RO țară. - IT erba, ES hierba, FR herbe, PO herva, RO iarbă. <p>A l'aide du support écrit il est capable d'exploiter la graphie des mots pour trouver des ressemblances moins perceptibles à l'oral.</p> <p>Au Niveau II, il est capable de reconnaître des correspondances moins intuitives et de construire quelques règles de correspondances.</p> <p>Par exemple :</p> <p>FR /kl/ clé ; CAT /kl/ clau ; IT /k/ chiave ; RO /k/ cheie ; PO /ʃ/ chave ; ES /k/ llave.</p> <p>A ce niveau il peut être utile d'accompagner l'apprenant dans cette activité d'analyse en proposant des observations non seulement sur les mots isolés, mais aussi sur des expressions susceptibles d'être connues et qui offrent un support pour la compréhension.</p> <p>Par exemple :</p> <p>FR clés de saint Pierre ; ES llaves de San Pedro ; IT chiavi di San Pietro ; PO chaves de São Pedro.</p> <p>FR fil dentaire ; ES hilo dental ; IT filo dentale ; PO fio dental.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de systématiser progressivement ses connaissances des règles de correspondances phonologiques interlangues, en consultant les ressources proposées dans <i>Eurom5</i> (tableaux synoptiques), <i>Galanet</i>, <i>EuroComRom</i> (par couples de langues).</p>
--	---

4.3.4. Savoir exploiter les correspondances morpho-syntaxiques interlangues, à l'oral

Savoir exploiter les correspondances syntaxiques	<p>Les structures syntaxiques fondamentales des langues romanes sont pratiquement identiques ; on peut donc se baser sur une typologie phrastique pan-romane (<i>EuroComRom</i>, 5^{ème} <i>tamis</i>) pour reconnaître les constituants syntaxiques majeurs de la phrase et l'ordre canonique (Sujet-Verbe-Objet) qui offrent un patron de base.</p> <p>À l'oral, certains phénomènes spécifiques affectent la structure syntaxique canonique, cependant il ne faut pas en surestimer l'impact. En effet, les analyses de corpus oraux ont démenti la représentation d'un oral fortement caractérisé par la parataxe. La différence entre les structures syntaxiques à l'écrit et à l'oral réside surtout dans la diversité des connecteurs de subordination utilisés : à l'oral, la plupart des propositions subordonnées sont introduites par <i>que</i> (IT <i>che</i> ; ES PO <i>que</i> ; RO <i>că</i>) ; les hypothèses par <i>si</i> (IT <i>se</i> ; ES <i>si</i> PO <i>se</i> ; RO <i>dacă</i>) et les causales par <i>parce que</i> (IT <i>perché</i> ; ES PO <i>porque</i> ; RO <i>pentru că</i>).</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant a pris connaissance du fait que certaines langues peuvent avoir un sujet implicite (Ex. : IT <i>Siamo in Italia</i> vs FR <i>nous sommes en Italie</i>. Il sait que dans ce cas il doit porter</p>
--	---

	<p>son attention sur les désinences verbales qui peuvent donner des informations sur le sujet.</p> <p>A ce niveau il est capable de reconnaître les conjonctions de subordination les plus productives, comme par exemple <i>que</i>, qui présente une forme sonore très similaire dans toutes les langues romanes avec le son consonantique initial /k/ (IT <i>che</i> ; ES PO <i>que</i> ; RO <i>că</i>).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de reconnaître progressivement les conjonctions de subordination et de coordination ainsi que les pronoms relatifs les plus fréquents. Il est capable également de s'orienter face à des constructions syntaxiques disloquées, phénomène qui se manifeste dans toutes les langues en situation spontanée et qui peut faciliter la reconnaissance du thème de l'énoncé.</p> <p>Au Niveau III, pour repérer les segments de la phrase, l'apprenant est capable d'exploiter sa connaissances des phénomènes prosodiques. Le rapport entre syntaxe et prosodie est développé dans le § 4.1.3.</p>
Savoir exploiter les correspondances morphologiques	<p>Reconnaître des correspondances morphologiques entre les langues romanes permet de se constituer un outillage complémentaire par rapport à l'approche lexicale pour l'intercompréhension.</p> <p>Pour ce qui concerne la morphologie du nom il s'agit de se concentrer sur les marques de genre et de nombre et sur les déterminants. Par exemple la marque du pluriel en <i>-s</i> est facilement reconnaissable à l'oral dans les langues ibériques (ES, PO, CAT) pour lesquelles les locuteurs opèrent spontanément le transfert d'une langue à l'autre. Par contre il sera nécessaire de procéder à un entraînement spécifique pour les langues présentant un pluriel en <i>-i</i> (IT, RO). Le français est un cas particulier du fait que la marque du pluriel en <i>-s</i> n'est auditivement perceptible qu'en cas de liaison et à l'oral repose surtout sur l'opposition /ə/ɛ/ dans les déterminants : par exemple <i>le/les, ce/ces</i>.</p> <p>La morphologie du verbe étant plus complexe, il faudra croiser des indices de plusieurs ordres. En premier lieu, la situation de communication offre un cadrage pour les hypothèses que l'auditeur peut formuler. Par exemple, un bulletin météorologique à la radio ou à la télévision présente en général des verbes à la troisième personne du singulier et au futur et un journal d'information rapporte des événements en utilisant des temps au passé. Par ailleurs, la présence d'indices linguistiques redondants (pronoms personnels sujet, possessifs) peut aider à reconnaître des désinences verbales.</p> <p>La complexité de la morphologie verbale rend souvent nécessaire d'utiliser un support écrit pour l'apprentissage de l'intercompréhension à l'oral.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'identifier quelques catégories grammaticales de mots.</p> <p>Par exemple à partir d'une liste multilingue mettant en parallèle des titres de films et de romans célèbres (document oral accompagné d'un support écrit), il peut distinguer les noms, leurs</p>

	<p>déterminants, les adjectifs et les verbes.</p> <p>Il est aussi capable de repérer le système morphologique du groupe nominal : articles simples et contractés, autres déterminants, marques de genre et de nombre, en particulier la marque du pluriel en <i>-s</i> dans le groupe nominal qui est très productive pour la compréhension de l'espagnol, du portugais et du catalan.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de reconnaître et d'apprendre progressivement des formes moins transparentes mais très récurrentes comme par exemple certaines marques du pluriel pour le masculin en <i>-i</i> et pour le féminin en <i>-e</i> pour l'italien et le roumain.</p> <p>En mettant en parallèle de petits récits multilingues (traduits dans plusieurs langues et avec un support écrit) il peut faire des correspondances entre les marques morphologiques des temps et modes principaux entre les langues romanes. Les tableaux comparatifs multilingues proposés dans <i>EuroComRom</i> permettent de repérer et mémoriser ces correspondances morphologiques, par exemple la présence d'un <i>R</i> dans la conjugaison de l'infinitif, du futur et du conditionnel, les suffixes du participe passé <i>-ado</i> (SP) et (PO), <i>-ato</i> (IT), <i>-é</i> (F) ; <i>-ido</i> (SP) et (PO), <i>-ito</i> (IT), <i>-i</i> (F).</p> <p>L'apprenant est capable aussi de reconnaître des éléments qui assurent la cohésion du texte : pronoms personnels, pronoms et adjectifs possessifs et démonstratifs. Les tableaux comparatifs de la « grammaire de la lecture » dans le manuel <i>Eurom5</i> offrent une base pour l'observation de correspondances régulières entre les langues romanes pour ce qui concerne les déterminants. Par exemple, pour les possessifs on pourra facilement repérer une régularité dans le phonème initial (/m/ /t/ /s/ /n/ /v/ /l/ ou /l/) comme indice de la personne.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant systématise ses connaissances morphologiques en consultant les tableaux synoptiques de correspondances dans <i>Eurom5</i> et <i>EuroComRom</i> et en les mettant en relation à leur forme orale.</p>
--	--

4.3.5. Savoir traiter les éléments opaques, à l'oral

<p>Savoir recourir à l'écrit ou à l'aide d'un interlocuteur expert pour circonscrire les éléments opaques à traiter</p>	<p>Pour réduire le blocage face aux passages opaques l'apprenant peut recourir aux transcriptions des documents oraux (s'ils sont disponibles) ou à la collaboration des interlocuteurs ou du formateur.</p> <p>A partir du Niveau I, l'apprenant est capable d'exploiter un support écrit pour circonscrire et désigner ce qu'il n'a pas compris dans le flux sonore. En situation d'interaction il est capable de signaler qu'il n'a pas compris un passage en demandant à l'interlocuteur de le segmenter pour le rendre plus accessible.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'établir le lien entre le flux sonore et la transcription écrite pour opérer la segmentation en mots des passages restés opaques et par la suite appliquer éventuellement la « technique du mot vide » (cf. 3.2.5). Le manuel <i>Eurom5</i> offre un outil pour s'entraîner à suivre sur la transcription écrite un texte lu</p>
---	---

	<p>par un lecteur professionnel. En interaction, il est capable de reproduire approximativement un mot ou un passage restés opaques, de façon à ce que l'interlocuteur le reconnaisse et puisse l'aider à le comprendre.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'utiliser, au besoin, le sous-titrage de films et documents vidéo comme étayage pour la compréhension orale.</p> <p>En interaction, l'apprenant est capable de reproduire de façon reconnaissable, avec une segmentation plausible, un passage resté opaque, afin d'obtenir une aide de la part de l'interlocuteur.</p>
<p>Mémoriser dans plusieurs langues certains éléments fonctionnels productifs et quelques spécificités lexicales d'usage courant</p>	<p>Les éléments fonctionnels sont parfois opaques aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, il sera donc indispensable de les mémoriser.</p> <p><i>Les petits portraits de langues</i> dans <i>EuroComRom</i> proposent des listes de termes essentiels pour chaque langue. Pour passer de l'écrit à l'oral, on peut recourir à l'oralisation proposée par les dictionnaires en ligne.</p> <p>L'apprentissage et la mémorisation se font graduellement lors de la rencontre contextuelle de ces mots.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant a appris quelques mots très fréquents mais potentiellement opaques. Par exemple, des conjonctions très fréquentes qui peuvent différer largement d'une langue à l'autre. Par exemple, entre le français et le roumain : FR <i>et</i> / RO <i>și</i> ; FR <i>ou</i> / RO <i>sau</i>.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant mémorise graduellement une base de mots très productifs, mais difficilement reconnaissables. Par exemple : ES <i>además</i>, PO <i>além</i>, IT <i>inoltre</i>, FR <i>en outre</i>, RO <i>în plus față de</i>, CAT <i>a més de</i>.</p> <p>A cet effet, les manuels <i>Eurom5</i> proposent pour chaque texte oralisé, une aide ponctuelle sous forme d'un tableau multilingue pour les mots potentiellement opaques.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant a mémorisé quelques mots appartenant au « lexique de profil : c'est-à-dire des mots qui ne sont pas compréhensibles à partir d'une langue romane ou du vocabulaire international » comme par exemple FR <i>beaucoup</i> ou ES <i>perro</i> (FR <i>chien</i>), mais qui sont d'usage courant. L'apprentissage de ces mots structuraux permet de réduire l'opacité et éviter les interférences.</p> <p><i>Les petits portraits de langues</i> dans <i>EuroComRom</i> proposent une liste de ces mots dans les différentes langues romanes.</p>
<p>Savoir recourir ponctuellement aux outils de traduction</p>	<p>L'intercompréhension privilégie la mise en œuvre de stratégies de compréhension inductives. Cependant le recours ponctuel aux dictionnaires et outils de traduction en ligne constitue une ressource externe pour comprendre un mot, ou un segment de phrase restés opaques, et constituant un obstacle par rapport aux objectifs de compréhension que l'apprenant s'est fixés.</p> <p>La consultation d'outils de traduction suppose la connaissance de la forme écrite des mots. Pour passer du flux sonore à la segmentation des mots à l'écrit, il existe des logiciels de transcription de l'oral. Par ailleurs, les dictionnaires en ligne mettent à disposition l'oralisation des mots (comme par exemple dans <i>Reverso</i> http://dictionnaire.reverso.net/).</p>

	Pour une progression relative à la capacité à utiliser ces outils de façon ciblée et pertinente, voir les indicateurs de niveaux pour la compréhension de l'écrit (§ 3.2.5).
--	--

V. L'INTERACTION PLURILINGUE et INTERCULTURELLE

L'intercompréhension promeut la communication plurilingue dans toutes les situations de rencontre entre locuteurs de langues proches : échanges internationaux, formations, projets, mais aussi situations de mobilité non institutionnelle. Les technologies de la communication permettent des échanges à l'écrit (forums, chat, mail) et à l'oral (téléconférence, messages audio) avec des interlocuteurs du monde entier.

L'interaction en intercompréhension implique à la fois de s'efforcer à comprendre l'autre et d'employer des moyens pour se faire comprendre. Ce souci de soutenir la compréhension de ses propos de la part de l'interlocuteur relève de l'« interproduction ».

Les descripteurs de cette section fournissent des éléments pour construire un parcours d'apprentissage propre à développer la compréhension du fonctionnement des interactions plurilingues (5.1), puis 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 contextes de l'interaction pour activer une modalité de communication adéquate

Savoir repérer les ressources spécifiques du dispositif de communication	<p>Au Niveau I, avant de se lancer dans l'interaction plurilingue, l'apprenant sait identifier le type d'interaction en cours (en présence ou à distance, orale/écrite/mixte, synchrone/asynchrone), afin de repérer les ressources communicatives spécifiques disponibles.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de tenir compte des ressources et contraintes du type de canal activé dans chaque situation de communication. Par exemple, dans les interactions en présence il sait s'appuyer sur le contexte extralinguistique partagé (lieu, situation, participants) ainsi que sur les gestes et mimiques. Dans les échanges asynchrones il sait qu'il peut relire les messages déposés sur une plateforme pour mieux suivre le fil de discussion.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait explorer toutes les potentialités des canaux multimédias. Par exemple pour une téléconférence plurilingue, il sait que l'on peut étayer la compréhension orale avec un chat écrit, le partage d'écran, l'envoi de liens vers d'autres ressources, le recours ponctuel à un dictionnaire en ligne...</p>
Savoir identifier les caractéristiques socio-discursives du contexte d'interaction	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'identifier, à partir d'indices iconiques et paraverbaux, le caractère formel (contextes éducatif ou professionnel) ou informel (conversations de la vie quotidienne, clavardage) du contexte d'interaction. Par exemple, il sait repérer comme indices à l'écrit : l'emploi des termes d'adresse, la mise en page, la présence d'émoticônes, une ponctuation plus ou moins expressive. A l'oral : la gestuelle, la proxémie, le cadre de la prise de parole...</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'observer les usages</p>

	<p>linguistiques correspondant aux différents degrés de formalité dans les relations entre les interlocuteurs dans les différentes langues. Par exemple : l'emploi du tutoiement/vouvoiement, des termes d'adresse, la distribution des tours et des temps de parole...</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de repérer quelques formules ou routines communicatives spécifiques à certains contextes d'interaction et de les comparer à ses propres comportements discursifs. Par exemple, à partir d'extrait de films se déroulant en contexte scolaire, l'apprenant peut observer comment se structure la communication entre enseignants et élèves.</p>
--	---

5.1.2 Savoir analyser globalement la dynamique communicative d'une interaction plurilingue

<p>Savoir analyser globalement l'enchaînement des actes conversationnels et le développement thématique de l'échange</p>	<p>Dans une interaction plurilingue la compréhension des messages peut être lacunaire. Il est d'autant plus important de saisir globalement les actes conversationnels réalisés pour insérer son intervention de façon pertinente et faire progresser l'échange.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant peut reconnaître les actes communicatifs réalisés dans des situations prévisibles de routine sociale, facilement identifiables, comme se présenter, saluer, initier un échange, prendre congé, commander une consommation, remercier...</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est en mesure de repérer le moment où les interlocuteurs abordent un thème, font une proposition d'action, expriment une opinion personnelle ou une évaluation simple. L'apprenant est aussi capable de repérer quelques étapes de la construction d'un parcours argumentatif entre les participants : introduction, développement des thématiques, conclusion.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est en mesure de retrouver un fil conducteur dans les échanges, même s'ils ne suivent pas une progression linéaire. Par exemple : si un désaccord intervient, si la composition du groupe se modifie, s'il y a un changement de perspective, si les interventions des interlocuteurs se superposent, si des digressions interrompent le déroulement attendu.</p>
<p>Savoir interpréter les effets de la pluralité linguistico-culturelle sur le déroulement de l'échange</p>	<p>Se mouvoir entre plusieurs langues et cultures entraîne un effort cognitif qui peut engendrer des difficultés particulières. L'apprenant, en essayant de comprendre un échange plurilingue en fait immédiatement l'expérience : la compréhension requiert un temps et un engagement plus importants, ce qui peut entraîner une saturation de l'attention et un abandon. Il peut aussi être tenté de mettre en œuvre quelques stratégies d'évitement, comme par exemple ignorer les messages trop longs ou exprimés dans des langues plus distantes par rapport à son propre répertoire.</p>

	<p>Prendre conscience de ces difficultés potentielles aide les participants à ne pas se décourager et à affronter les moments d'impasse comme faisant partie d'un processus dynamique.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de faire quelques observations sur les effets entraînés par la complexité de l'interaction plurilingue : chute d'attention ou abandon de la part de certains participants, appels à l'aide de la part de ceux qui n'ont pas compris un message.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait reconnaître les moments de ralentissement et/ou d'interruption dans l'échange communicatif, dus à l'opacité linguistique. Il sait repérer les stratégies de remédiation mise en acte par les participants. Par exemple : demander de répéter, reformuler, interrompre l'interlocuteur pour exprimer ses doutes.</p> <p>Au Niveau III, les apprenants peuvent constater que certains malentendus interculturels bloquent le développement de la coopération. Ils sont capables de formuler des hypothèses d'interprétation de ces blocages. Par exemple : manque de références culturelles partagées, attitudes ethnocentriques, styles d'interaction différents. A ce niveau, les apprenants savent aussi repérer des stratégies de remédiation mises en œuvre par les participants.</p>
--	--

5.2. Savoir participer à une interaction plurilingue

La participation à une interaction plurilingue peut se réaliser dans des contextes plus ou moins formalisés, des interactions spontanées dans la vie sociale aux projets institutionnels de formation à l'intercompréhension. Dans tous les cas il s'agit d'une communication dont la dimension collaborative particulièrement exigeante implique, non seulement un effort pour comprendre l'interlocuteur, mais aussi un effort pour se faire comprendre.

5.2.1 Savoir s'engager dans la dynamique d'une interaction en intercompréhension

<p>Savoir construire un contrat de communication plurilingue</p>	<p>S'engager dans une communication plurilingue implique d'accepter de se mettre en jeu dans une situation de communication spontanée (voyages, chats informels, réseaux sociaux) ou institutionnelle/professionnelle (programmes éducatifs, rencontres internationales, projets collaboratifs) même si l'on connaît peu ou pas la langue des interlocuteurs, en initiant un échange où chacun utilise la langue de son choix. Dans des contextes éducatifs ou professionnels il est souhaitable qu'un contrat de communication explicite soit établi collectivement.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait manifester sa volonté d'initier un échange en intercompréhension. Il sait mettre en œuvre les ressources à sa disposition (gestes, mimiques, images) pour instaurer la communication selon les exigences du contexte.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant participe activement au maintien</p>
--	--

	<p>du contrat de communication en incluant différentes formes d'interaction plurilingue : alternance codique, auto-traduction, recours momentané à une langue pont.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de veiller activement au respect collectif du contrat communicatif. Il peut aussi l'enrichir en stimulant l'inclusion des locuteurs de langues moins diffusées dans la communication internationale comme les langues régionales et les créoles.</p>
<p>Savoir participer au développement d'un projet collaboratif en intercompréhension</p>	<p>Participer à un projet collaboratif en modalité plurilingue s'avère particulièrement exigeant ; la motivation et l'effort de participation doivent être soutenus par une claire perception des objectifs sur lesquels s'engager et des tâches à réaliser. Les expérimentations ont démontré que l'insertion des échanges dans un dispositif soigneusement structuré fournit aux participants les étayages nécessaires pour soutenir leur engagement. La progression va dans le sens d'une prise d'autonomie dans la planification du projet, dans la réalisation de la tâche collective et dans la veille active face aux problèmes de compréhension et participation des interlocuteurs.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de comprendre globalement la tâche que le groupe se propose de réaliser (par exemple : organiser une fête, préparer un buffet, programmer une sortie). A ce niveau il est capable, non seulement de répondre aux sollicitations ponctuelles, mais aussi de manifester son intérêt pour les propositions des autres participants.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de suivre et alimenter les différentes phases du projet à réaliser. Dans un projet mené sur des plateformes, il est capable d'utiliser les ressources pour le travail collaboratif. De nombreux scénarios de formation à l'intercompréhension prévoient la réalisation collective de documents plurilingues. Le wiki, le pad ainsi que d'autres outils d'écriture collaborative s'avèrent particulièrement performants pour la mise en œuvre de ce type de tâches. Le site http://outils-reseaux.org/ offre de nombreuses pistes méthodologiques pour soutenir le travail collaboratif.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de collaborer à la définition des objectifs et à la planification des tâches. Il contribue activement à maintenir la qualité de la dimension relationnelle dans la collaboration au sein d'une communauté de pratiques, en modulant son expression en fonction de ses interlocuteurs et de leurs ressources.</p>
<p>Savoir participer au maintien d'un degré de compréhension satisfaisant dans le groupe</p>	<p>Même si s'engager dans l'intercompréhension suppose d'accepter de « ne pas toujours tout comprendre », il est souvent nécessaire d'insérer dans le déroulement des échanges des séquences d'étayage pour assurer un degré de compréhension satisfaisant de la part de tous les participants</p>

	<p>et éviter ainsi la désaffection.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait qu'il est utile de signaler qu'il a compris l'essentiel du message de ses interlocuteurs pour maintenir le contact. Il est aussi capable de communiquer qu'il n'a pas saisi un passage qui lui semble essentiel pour continuer à participer.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait faire part de ses problèmes de compréhension en mettant en évidence les éléments qui font obstacle à sa compréhension. Il sait solliciter un étayage linguistique : demander de répéter, préciser, clarifier, éventuellement traduire.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait contribuer à la prise en charge par le groupe d'un processus d'apprentissage réciproque. Par exemple, il sait qu'il est utile d'explicitier ce qu'il a compris, non seulement pour prévenir des problèmes de compréhension, mais aussi pour consolider la compétence linguistique des interlocuteurs grâce à la reformulation du même contenu dans une autre langue.</p>
<p>Savoir recourir à la collaboration des interlocuteurs pour vérifier ses propres hypothèses d'interprétation du sens</p>	<p>Demander aux autres de réagir à ses hypothèses permet de dénouer des incertitudes, mais aussi de développer une compétence métalinguistique et d'enclencher un processus d'apprentissage réciproque. Ces séquences méta-discursives font partie intégrante du discours plurilingue qui est jalonnée de séquences de sollicitation et de confirmation.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait demander confirmation de ce qu'il a compris : élément ponctuel ou sens global.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'explicitier ses hypothèses pour les soumettre aux autres. C'est au cours de ces échanges collaboratifs que chaque participant affine sa compréhension, par réajustements progressifs fondés sur l'étayage fourni par ses pairs.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant qui a un intérêt spécifique pour la dimension méta-linguistique, peut partager ses hypothèses sur des questions étymologiques, grammaticales ou socio-culturelles.</p>
<p>Savoir répondre aux sollicitations des interlocuteurs relatives à leurs hypothèses d'interprétation du sens</p>	<p>En situation plurilingue, pour assurer le développement de l'échange et la cohésion du groupe, il est indispensable de maintenir un haut degré d'attention et de vigilance face aux besoins et aux difficultés exprimés par les participants.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait prendre en charge une sollicitation ponctuelle pour essayer d'y répondre.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait prendre en compte les hypothèses d'interprétation des interlocuteurs et est en mesure de répondre aux sollicitations en utilisant diverses techniques : confirmation, remaniements, reformulations, association à d'autres mots, traduction.</p>

	<p>Au Niveau III, l'apprenant sait répondre aux demandes d'aide avec des stratégies ciblées et diversifiées : reformuler, répéter, préciser, clarifier, synthétiser, illustrer, éventuellement traduire, tout en préservant la face de l'autre et en valorisant son effort de compréhension.</p>
Savoir participer au développement thématique de l'échange langagier	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de participer à un échange où chacun expose simplement son expérience ou une brève opinion, sur des thèmes courants : films préférés, sports, loisirs.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'insérer son intervention dans le fil de l'échange en tenant compte de ce qui a été dit précédemment et en contribuant ainsi au développement thématique.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de mobiliser quelques compétences d'étayage pour soutenir la progression thématique : s'adresser au groupe, reprendre et apprécier plusieurs propos, synthétiser pour avancer, inciter à intervenir, formuler des propositions.</p>
Savoir tenir compte dans l'interaction des aspects culturels de la communication plurilingue	<p>Il s'agit ici de mettre en œuvre au cours des interactions les compétences décrites aux points 1.1.2. (Développer des attitudes de disponibilité face à la diversité linguistique et culturelle) et 2.3. (Avoir des connaissances sur les liens entre les langues et les cultures).</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait enrichir le dialogue plurilingue sur les thématiques abordées dans l'échange, en apportant quelques informations socioculturelles sur son propre contexte, selon son point de vue personnel. Il manifeste sa curiosité pour les informations apportées par les autres.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant, confronté à l'hétérogénéité des styles communicatifs des échanges plurilingues, est capable d'y réagir avec une certaine flexibilité. Face à la diversité linguistico-culturelle, il sait tempérer ses réactions et expliciter l'influence de certaines normes culturelles dans sa propre expression et son positionnement.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de prendre en compte les différentes perspectives socio-culturelles au cours de l'interaction et de contribuer à la création d'une communauté de pratique plurilingue, comme nouvel espace culturel.</p>

5.2.2. Savoir moduler son expression dans la langue de son choix pour faciliter l'interaction plurilingue (interproduction)

Savoir prendre en compte les répertoires linguistiques disponibles dans l'échange	<p>Au Niveau I, l'apprenant sait manifester son intérêt pour les répertoires linguistiques des participants. Ce partage d'informations permet d'engager dès le début de l'échange une relation basée sur l'attention envers l'autre et l'apprentissage réciproque. Cela peut aussi faire émerger des langues-ponts auxquelles recourir en cas de nécessité.</p>
---	--

<p>plurilingue</p>	<p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de mobiliser ses connaissances sur les langues apparentées pour anticiper globalement les difficultés de compréhension de ses interlocuteurs vis-à-vis des langues qu'il utilise dans l'échange. Au cours de la négociation pour établir un contrat de communication plurilingue, l'apprenant manifeste sa disponibilité à faciliter la compréhension de ses propos. A ce niveau, il est conscient du fait que ses interventions constituent aussi un matériel d'apprentissage de sa propre langue pour les autres participants.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de déployer plus systématiquement une action d'étayage de sa production en fonction des répertoires de ses interlocuteurs. Il assure ainsi un rôle de médiateur de sa propre langue auprès de ses interlocuteurs.</p>
<p>Savoir adapter la complexité lexicale à la situation de communication plurilingue</p>	<p>Au Niveau I, l'apprenant sait que dans sa production il vaut mieux éviter, ou expliciter, le vocabulaire familier, les sigles, les abréviations, l'argot, le jargon, les expressions idiomatiques.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant privilégie les mots, expressions et registres les plus susceptibles d'être transparents comme le lexique international. Il sait que les mots d'origine savante et le lexique technique, souvent basés sur une racine gréco-latine, peuvent constituer un étayage à la compréhension.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de mobiliser ses connaissances sur le vocabulaire pan-roman. Connaissant quelques éléments d'opacité de sa langue pour ses interlocuteurs, il est capable de recourir à des synonymes, à des tournures syntaxiques et expressions susceptibles d'être plus transparents. Par exemple, en français, on choisira le mot <i>rapidité</i> au lieu de <i>vitesse</i>, pour un public romanophone.</p>
<p>Savoir inclure dans son discours des redondances et des explicitations pour faciliter la compréhension</p>	<p>Au Niveau I, l'apprenant est conscient qu'il est nécessaire d'expliquer des éléments linguistiques souvent laissés en implicite dans une communication entre locuteurs d'une même langue. Il sait aussi introduire quelques éléments de redondance pour faciliter l'accès au sens. Par exemple, dans son expression, il veille à expliciter le sujet de la phrase et à privilégier des reprises nominales.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de veiller à inclure dans ses interventions quelques définitions, explications, traductions, reformulations, paraphrases, synonymes, hyperonymes, antonymes, quand il pense que certaines expressions peuvent poser problème à ses interlocuteurs.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'accompagner son expression d'explicitations pour préciser son intention communicative. Par exemple, une question peut exprimer : un doute, une proposition, une requête d'information, une opinion. Il pense donc à expliciter son intention de communication.</p>
<p>Savoir adapter la complexité syntaxique à la situation de communication plurilingue</p>	<p>Dans la communication plurilingue, les interlocuteurs ont parfois tendance à simplifier excessivement la syntaxe et à produire des phrases grammaticalement incorrectes, pensant être ainsi plus « compréhensibles ». Cependant, ce choix est peu respectueux vis-à-vis des interlocuteurs et n'est pas fructueux pour l'apprentissage réciproque.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant s'efforce de simplifier le niveau syntaxique de</p>

	<p>ses productions, sans pour autant recourir à un discours grammaticalement incorrect (par exemple sans employer l’infinitif au lieu des formes verbales conjuguées).</p> <p>Au Niveau II, l’apprenant est capable d’utiliser des stratégies pour organiser le contenu de son message de façon plus claire et explicite, comme par exemple :</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) en particulier à l’écrit ; cependant, à l’oral l’ordre thème-rhème semble faciliter aussi la saisie du sens ; - choisir de préférence les modes verbaux personnels à la voix active ; - éviter les constructions impersonnelles (comme par exemple <i>il existe des personnes qui ...</i>) ; - expliciter le sens de certains verbes impersonnels très fréquents (<i>il y a, il faut</i>). <p>Au Niveau III, l’apprenant contribue activement à un processus d’apprentissage réciproque des éléments syntaxiques des langues présentes dans l’interaction. Par exemple, sachant que le pronom relatif <i>dont</i> est particulièrement opaque, le locuteur expert favorise l’apprentissage de ce pronom en faisant suivre son usage d’une explicitation rapide, qui n’interrompt pas le flux de la communication.</p>
Savoir adapter la complexité textuelle à la situation de communication plurilingue	<p>Les études sur la lisibilité et intelligibilité des textes ont produit des indicateurs prenant en compte la longueur des mots, des phrases et des textes. Or, en intercompréhension il a été démontré que les mots courts sont les moins transparents, la longueur des phrases et des textes sont par contre des facteurs de difficulté.</p> <p>D’autres critères d’organisation textuelle entrent aussi en jeu : densité informative, type de progression thématique, degré de cohérence et cohésion.</p> <p>Au Niveau I, l’apprenant sait limiter sa production à des textes courts et simples qui n’exigent pas trop d’inférences de la part des interlocuteurs. Il calibre la densité informative, en limitant la quantité d’information nouvelle dans chaque intervention. Il suit une progression thématique linéaire et assure la cohésion interphrastique par la reprise d’éléments lexicaux d’une phrase à l’autre.</p> <p>Au Niveau II, l’apprenant sait calibrer la longueur de ses interventions qui peuvent être relativement longues, à condition de veiller très attentivement à la structuration de son discours. Pour calibrer la densité informative, il sait tenir compte des éléments déjà partagés au cours de l’échange. Il privilégie une structuration textuelle suivant un ordre logique explicité pour l’argumentation et chronologique pour la narration.</p> <p>À l’écrit, il sait mettre en évidence l’organisation de son texte grâce à la présentation graphique : courts paragraphes, titres, intertitres, listes pointées. Si son intervention nécessite l’usage d’articulateurs – mots indispensables mais souvent opaques (cf. 3.2.5) – il veille à utiliser les plus fréquents et à en vérifier la compréhension de la part de ses interlocuteurs.</p> <p>À l’oral, l’apprenant sait exploiter les moyens offerts par la prosodie pour emphatiser les mots clés, les articulateurs, les transitions (cf. 4.1.3).</p>

	<p>Au Niveau III, l'apprenant sait que les schémas rhétoriques ne sont pas universellement partagés et que les styles communicatifs relèvent d'usages culturels mais aussi de choix individuels. Lors d'un travail collaboratif, il est ouvert à des modalités d'organisation textuelles différentes des usages auxquels il est habitué (cf. 3.1.2).</p>
<p>Savoir utiliser les éléments paratextuels et non verbaux ainsi que les ressources digitales pour faciliter l'accès au sens du message</p>	<p>Pour faciliter l'intercompréhension, les interlocuteurs peuvent recourir aux ressources offertes par l'environnement de l'échange, qu'il soit en présence ou à distance. Dans la communication médiée par ordinateur, les ressources technologiques permettent aussi d'étayer sa production.</p> <p>Au Niveau I, à l'oral, en face à face ou en vidéo-conférence, l'apprenant sait accompagner spontanément son discours de gestes expressifs et mimiques, et recourir à des documents iconiques d'appui (cartes, photos, dessins, schémas). En présentiel, grâce au partage du contexte spatio-temporel, l'apprenant sait exploiter les ressources de l'environnement : pointer sur un objet, un panneau, un signal, indiquer une direction. Le site http://www.eu-intercomprehension.eu/activities.html propose des activités pour illustrer ces pratiques.</p> <p>À l'écrit, l'apprenant sait utiliser la ponctuation et les signes typographiques dans une fonction expressive : points d'exclamation, majuscules, caractères gras, soulignés. Dans la communication médiée par ordinateur, il sait accompagner son discours d'images, vidéos, émoticônes.</p> <p>Au Niveau II, à l'oral il sait utiliser à bon escient les différentes fonctions des gestes dont il accompagne son discours en face à face, en présence ou à distance. Il sait que certains gestes quasi-linguistiques ont une valeur culturelle non universellement partagée et qui peuvent donc devenir objets d'explicitation et de découverte. Il sait emphatiser les mimiques et les gestes référentiels qui aident la réception du discours : gestes iconiques, illustratifs, déictiques.</p> <p>À l'écrit, l'apprenant est capable d'exploiter de façon pertinente les ressources typographiques pour souligner la structure de textes plus longs : titres, sous-titres, paragraphes, listes pointées.</p> <p>Dans les environnements numériques, par exemple lors d'une vidéo-conférence, il sait utiliser quelques instruments qui peuvent soutenir la compréhension, comme l'intégration d'un clavardage parallèlement à l'interaction orale. Il est aussi capable de sélectionner des images en tenant compte de leur degré de redondance et cohérence par rapport au message verbal. Le cadre de référence <i>Digital Competence for citizens</i> (http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf) propose une progression pour l'acquisition des compétences digitales.</p> <p>Au Niveau III, dans une conversation plurilingue en face à face, en présence ou à distance, l'apprenant sait utiliser des gestes synchronisateurs pour faciliter la prise de parole de la part des interlocuteurs.</p> <p>Dans les environnements numériques, il sait exploiter les ressources multimédias pour introduire des aides et redondances : inclure un clavardage où il est possible de fournir, parallèlement à l'échange oral, la transcription ou l'explication d'un mot ; proposer un diaporama ou un document écrit ; activer un partage d'écran pour visualiser collectivement</p>

	<p>tout document d'appui.</p> <p>Le cadre de référence <i>Digital Competence for citizens</i> (http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf) propose une progression pour l'acquisition des compétences digitales.</p>
Savoir adapter sa production orale à l'interlocuteur	<p>La compréhension orale présente des difficultés spécifiques qui requièrent une attention particulière.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait qu'il doit contrôler son élocution. Il veille à utiliser un volume approprié et à ralentir le débit pour mieux articuler les syllabes.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait accentuer la segmentation du flux de parole pour permettre à l'interlocuteur de repérer plus facilement les mots et les groupes phrastiques. Il emphatise la prosodie et la courbe intonative ainsi que les mots-clés.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est attentif à certains phénomènes spécifiques de la prononciation de sa propre langue, comme par exemple pour le français la liaison ou les lettres non prononcées en fin de mot, et il introduit volontairement des aides à la compréhension. Par exemple, il fait suivre l'expression <i>les achats</i> d'une brève explicitation comme <i>les choses que tu achètes</i>, où les deux difficultés de la liaison et de la consonne finale non prononcée sont résolues.</p>
Savoir adapter la portée culturelle de son discours à la situation de communication plurilingue	<p>La thématization d'éléments culturels est souvent très motivante dans les échanges plurilingues, cependant pour permettre aux interlocuteurs de les interpréter, il est nécessaire de mettre en œuvre des compétences spécifiques.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait que la culture joue un rôle dans la communication plurilingue et requiert une attention spécifique. Il sait qu'il faut manier avec précaution l'humour et l'ironie qui sont en général culturellement très marqués et qui véhiculent un implicite difficile à interpréter. Pour se faire comprendre il sait recourir à des références relatives à un univers culturel plus largement partagé. Sans tomber dans le stéréotype, il ne craint pas de faire appel à des emblèmes culturels très connus pour créer un premier terrain d'échange.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait inclure dans l'échange des terrains fertiles pour la communication interculturelle. Par exemple il peut proposer des documents illustrant des particularités culturelles de son environnement, aisément interprétables ; introduire des expressions idiomatiques en veillant à les expliciter ; décrire des usages et rituels linguistico-culturels de la communication courante ou d'un milieu socio-professionnel spécifique commun aux participants de l'échange.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de moduler la charge culturelle de ses productions en fonction des répertoires linguistico-culturels des participants et il sait adopter une posture de médiateur dans les interactions du groupe.</p> <p>Dans l'échange plurilingue, l'emploi de variantes linguistico-culturelles est légitime et source de richesse lexicoculturelle, qu'il faut toutefois traiter explicitement. L'apprenant sait qu'il est opportun de signaler quand il fait usage de formes marquées, afin que ses interlocuteurs choisissent en</p>

	connaissance de cause comment traiter ces éléments linguistiques : se limiter à les comprendre, les apprendre, les réutiliser.
--	--

Références bibliographiques¹⁷

Anquetil, Mathilde, De Carlo, Maddalena (2011). « L'intercompréhension : quels fondements disciplinaires pour un champ didactique transnational en développement ». Takahashi Nozomi, Kim Jin-Ok, Iwasaki Noriko (éds.), *Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde : Actes du Séminaire Doctoral International INALCO/PLIDAM* <https://www.soas.ac.uk/clp/doctoral-seminar/-SommaireContent>

Anquetil, Mathilde, De Carlo, Maddalena (2011). « L'intercomprensione da pratica sociale a oggetto della didattica ». De Carlo, Maddalena (a cura di) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio : Wizarts, 27-97. Collana « Lingue sempre meno straniere ».

Balboni, Paolo (2009). « Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza ». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Bricole, 197-2013.

Baqué Lorraine, Le Besnerais Martine, Martin Eric (2007). « Le traitement de l'intercompréhension orale sur Galanet ». Capucho Filomena, Martins Adriana, Degache Christian, Tost Manuel (éds.), *Dialogos em Intercomprensão*. Lisboa : Universidade Católica Editora, 431- 446.

Baqué Lorraine, Le Besnerais Martine, Masperi Monica (2003). « Entraînement à la compréhension orale des langues romanes : quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique ». *LIDIL, Intercompréhension en langues romanes*, 28, 137-152.

Beacco, Jean-Claude (2013). « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation », *Pratiques* [En ligne], 157-158 | 2013, mis en ligne le 18 décembre 2017, consulté le 05 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3838>

Bégin, Christian (2008). « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47-67.

Blanche-Benveniste Claire (2009). « Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres ». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Bricole, 19-32.

Blanche-Benveniste Claire, Jeanjean Colette (1987). *Le français parlé*. Paris: Didier.

Bogaards, Paul (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier/Didier.

Bonvino Elisabetta, Caddeo Sandrine, Serra, EulaiaVigilanes, Pippa, Salvador (2011). *EuRom5*. Milano : Hoepli.

Branca-Rosoff, Sonia (1996). « Les imaginaires des langues ». Boyer Henry (éd.), *Sociolinguistique, Territoire et objets*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 77-114.

Caddeo Sandrine, Jamet, Marie-Christine (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues* Paris: Hachette.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. (2001). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques.

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR). *Volume complémentaire*. (2018). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques.

Campodonico, Nathalie, Janin, Pierre (2014). « Construire une progression pour

¹⁷ Cette bibliographie n'est pas exhaustive, elle contient uniquement les ouvrages auxquels nous avons fait référence au cours de l'élaboration du texte.

- l'intercompréhension ». Colloque international IC-2014. *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiation, évaluations*. Université Lyon 2, 19-21 juin 2014.
- Candelier, Michel (éd.). (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>
- Candelier, Michel, De Pietro, Jean-François (2008). « Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques ». Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole (éds.), *Compétences et contenus – Les curriculums en question*. Bruxelles: De Boeck Université, 147-162.
- Canepari Luciano (2009). « Trasparenza e opacità fonica: per una comparazione fra lingue romanze ». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia : Le Bricole, 33-48.
- Capucho, Filomena (2011). « Intercomprensione fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche ». Auteur 1 (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts editore, 223-241, Collana « Lingue sempre meno straniere ».
- Capucho, Filomena (2014). « Intermar ou les nouveaux défis de l'Intercompréhension ». Daval, René, Hilgert, Emilia, Nicklas, Thomas, Thomières, Daniel (éds.) *Sens, formes, langage. Contributions en l'honneur de Pierre Frath*. Reims: Editions Epure, 345 – 358.
- Carrasco Perea Encarnacion, De Carlo, Maddalena (2016). « Evaluer en Intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue ». Bonvino, Elisabetta, Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. SAIL 9, Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 183-204.
- Carullo, Ana María., Torre María, Luisa *et al.* (2007). *Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Módulo 1: De Similitudes y Diferencias*. Córdoba : Ediciones del Copista.
- Carullo, Ana María, Marchiaro, Silvana *et al.* (2007). *Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Módulo2: Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual*. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Charaudeau, Patrick (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette,
- Cortés Velásquez, Diego (2015). *L'intercomprensione orale: ricerca e proposte didattiche*. Firenze: Le Lettere.
- Coste, Daniel (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, Louise. (1996). « Pour une contrastivité "revisitée" ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 393-400.
- Evenou, Gaïd (2015) *Références 2015 : l'intercompréhension*. Paris: DGLFLF.
- Fitzsimons, Gráinne M., Bargh, John A. (2004). « Automatic self-regulation ». Baumeister Roy F., Vohs Kathleen D. (eds.), *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications*. New York: Guilford Press, 151-170.
- Franchon, Claudine, Strehler, René (2017). *Palavras em jogo*. Campinas: Pontes Editores.
- Galisson, Robert (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- GISCEL 1975 *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Ferreri Silvana, Guerriero Anna Rosa (a cura di) (1998). *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*. Firenze: La

Nuova Italia.

<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

Hédiard, Marie (1997). « Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italoophone » *LIDIL, Vers une métalangue sans frontière*, 14, 145-154.

Jamet, Marie-Christine (2007). *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter NarrVerlag.

Lenz Peter, Berthele, Rafael (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation, Etude Satellite 2, Guide pour Le Développement et la Mise en oeuvre de Curriculums pour une Education Plurilingue et Interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.

Meissner Franz-Josef, Meissner Claude, Klein Horst Günter, Stegmann Tilbert Didac (2004). *EuroComRom-Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*. Maastricht: Shaker Verlag, EuroCom, 6.

Ollivier, Christian (2013). « Tensions épistémologiques en intercompréhension ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 10 (1), 5-27.

Ollivier, Christian (2017). « L'interproduction : entre foreigner talk et specificité en IC ». Degache, Christian, Garbarino, Sandra (éds.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: L'intercompréhension*. Grenoble: UGA Editions, 337-352.

Quintin, Jean-Jacques, Depover, Christian, Degache, Christian (2005). « Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet ». HAL. Archives ouvertes.fr

<file://localhost/HAL Id/ hal-00005727https://telearn.archives-ouvertes.fr:hal-00005727>

Richer, Jean-Jacques (2011). « Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/ apprentissage du F.L.E. ? ». *Linx* [En ligne], 64-65 | 2011, mis en ligne le 01 juillet 2014, consulté le 06 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/1396> ; DOI : 10.4000/linx.1396

Vandergrift, Laurens (1998). « La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde ». *Revue Canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 1, (1-2), 83-105.