

# Programmation et conception de formations à l'intercompréhension : principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne

Encarnación Carrasco Perea, IUFM-Université J. Fourier, Grenoble-Lidilem (France)

Jean-Pierre Chavagne Université Lumière Lyon 2 (France)

Martine Le Besnerais Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne)

encami.carrasco@ujf-grenoble.fr / Jean-Pierre.Chavagne@univ-lyon2.fr / martinelebesnerais@uab.es



Synergies Europe n° 5 - 2010 pp. 33-52

**Résumé :** *En tant que matière et objet d'enseignement, l'intercompréhension, et en particulier celle entre langues parentes, peut être mise en œuvre au travers d'approches didactiques et de matériel pédagogique variés. Au sein du partenariat universitaire à l'origine de la « saga » des projets européens « Gala » (Galatea, Galanet et Galapro), la mise en place de formations axées sur l'intercompréhension romane à l'université est l'une des plus anciennes sur la scène internationale. Cette contribution propose un regard croisé d'une partie de cette palette formative, une vision trifocale autour de trois pôles : une version espagnole (à l'Université Autonome de Barcelone) et deux françaises (aux Universités Stendhal de Grenoble et Lumière Lyon 2) de la discipline universitaire dûment validée et intégrée dans les parcours curriculaires « Intercompréhension romane ». L'objectif est de mettre en évidence les constantes et les variantes de ces instances de formation afin de mettre en lumière des enseignements à l'intention de futurs formateurs à l'intercompréhension entre langues apparentées et, dans le meilleur des cas, à celle des décideurs en matière de curricula universitaires.*

**Mots-clés :** *ingénierie de la formation, intercompréhension romane, interactions plurilingues et pluriculturelles, curricula universitaire, romano compétence*

**Abstract :** *As a subject and object of learning, intercomprehension, especially between related languages, can be implemented through various didactic and educational materials. The implementation of trainings courses based on intercomprehension between Romance languages proposed by the academic partnership leading the "saga" of European projects "Gala" (Galatea, Galanet, Galapro), has been one of the oldest initiatives of this kind at the international level. This paper wishes to offer a multiple perspective of a part of this formative offer and will focus on three examples of the integration of the «Intercomprehension between Romance languages» as an academic discipline: a Spanish version (at the Autonomous University of Barcelona) and two French (at Stendhal University in Grenoble and Lyon 2). Our aim is to highlight common parameters and variations of these trainings in order to offer "good practices" for the future teachers of intercomprehension between related languages, and, if possible, to suggest innovative approaches to university policy makers and managers.*

**Keywords:** *training needs assessment, romance intercomprehension, multilingual and multicultural interactions, High Degree training curricula, romance competence*

## 0. Introduction

Plusieurs projets européens ont permis l'évolution de ce domaine de recherche relativement récent en didactique des langues étrangères : l'intercompréhension. Parallèlement à cette quête d'identité conceptuelle, une autre question s'est posée, celle des modalités de pratiques de l'intercompréhension que l'on souhaitait voir mettre en place, et particulièrement celle de leur intégration dans des enseignements curricularisés de langues étrangères. Le projet Redinter (Rede europeia intercompreensão) est le reflet de cette double visée à la fois de définition notionnelle et méthodologique, qui se veut rassembler sur un même site les chercheurs travaillant dans le même temps pour enrichir la réflexion et optimiser la démarche didactique intercompréhensive.

La recherche développée autour des projets « Gala » fait partie intégrante de ce parcours conceptuel depuis pratiquement 20 ans, et plusieurs applications pratiques ont été présentées et expérimentées dans différents contextes d'enseignement, depuis l'éducation primaire et secondaire jusqu'à la formation des étudiants universitaires et celle de formateurs. Elles sont le reflet de cette double évolution théorique et appliquée : depuis *Galatea* qui sollicite la compétence réceptive des locuteurs par couple de langues, *Galaret* qui s'attache à mettre en oeuvre la globalité et l'authenticité des situations de communication plurilingue et *Galapro*, pour les formateurs, à la fois doté d'un appareil complet de ressources théoriques et pratiques et basé sur cette option méthodologique déjà expérimentée, à savoir, former à et par l'intercompréhension.

Les publications des travaux des équipes de chercheurs qui ont élaboré ces ressources rendent compte d'un travail en commun de longue date et donc d'une homogénéité des concepts clés ; ils font apparaître, néanmoins, pour ce qui est des pratiques d'enseignement, des divergences qui résultent d'une adaptation à des contextes d'enseignement différenciés, essentiellement du point de vue des contraintes curriculaires, mais aussi matérielles, et des publics. L'objectif de cet article est de rendre compte à la fois de ces options méthodologiques en fonction de l'environnement et également des grandes lignes d'action communes. Nous escomptons pouvoir ainsi mettre en lumière à la fois des paramètres pertinents d'adaptation à différentes situations didactiques et des constantes qui constituent des invariants théoriques et méthodologiques de l'enseignement de l'intercompréhension.

Premièrement, nous expliciterons la démarche méthodologique que nous avons adoptée pour notre étude. Dans un deuxième temps, il sera fait une description des contextes des formations à l'intercompréhension constituant notre corpus de curricula universitaire afin de mettre en exergue les divergences mais également leur minimum commun dénominateur. La variété des situations didactiques retenues nous permet de croire à une certaine représentativité des conditions d'intégration de l'intercompréhension en milieu universitaire. Troisièmement, à partir de l'analyse croisée des formations retenues, nous avons appréhendé leurs convergences méthodologiques et didactiques et les avons proposées, autour de 10 axes, en guise de système de repérage pour l'ingénierie de la formation et qui, espérons nous, inspirera, stimulera et servira de référence pour la construction

future de parcours curriculaires en intercompréhension. Dans une quatrième rubrique, nous approfondirons et ouvrirons la réflexion autour de la transférabilité des formations universitaires en intercompréhension en dessinant le champ des possibles à partir des propositions de stratégies et de critères d'adaptation/adéquation aux contextes spécifiques. Enfin, nous espérons susciter le débat et la mise en perspective à propos de la généralisation de l'intercompréhension à d'autres contextes et niveaux éducatifs tout aussi dignes d'innovation en matière d'apprentissage des langues et devant répondre, au même titre que l'enseignement supérieur, aux défis posés par nos sociétés multilingues et par les orientations plurilingues de la politique linguistique européenne.

## 1. Méthodologie

La question des plans de formation possibles reste une problématique relativement peu abordée dans le vaste champ de recherches conceptuelles et didactiques de l'intercompréhension (Carrasco, Degache et Pishva, 2008). Pourtant, l'élaboration d'un système de repérage et de références servant à la construction de parcours curriculaires en intercompréhension, à la structuration de formations en présentiel ou en autoformation et incluant, entre autres, une caractérisation de dispositifs, matériel et ressources disponibles semble aujourd'hui un besoin pressant (Balboni, 2009). Le recensement des outils d'apprentissage converge avec la nécessité tout aussi urgente de former des formateurs spécialisés, ce qui constitue le point de départ obligé pour la dissémination de l'intercompréhension. Cette tâche a déjà commencé à être réalisée au sein de la plateforme *Galapro* de formation de formateurs à l'intercompréhension (cf. «Matériel pédagogique et publications» in [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)). Dans cette même perspective, et à travers cette contribution, nous entendons franchir un cap en proposant une analyse contrastive non plus de dispositifs et du matériel pour l'enseignement et la pratique de l'intercompréhension mais plutôt d'instanciations formatives. En effet, nous allons soumettre à une analyse contrastive les actions de formation que nous assurons depuis plus de 5 ans dans nos universités respectives : Universitat Autònoma de Barcelona pour l'Espagne (UAB) et Universités Stendhal de Grenoble (UG3) et Lumière Lyon 2 (UL2) pour la France. Cette étude cible la formation en intercompréhension curricularisée en milieu universitaire ne considérant par conséquent toute formation non-formelle (cf. Carrasco et Le Besnerais 2010), ponctuelle et/ou intensive (ne dépassant, au mieux, deux semaines) ou prenant place dans le primaire ou le secondaire, secteurs éducatifs sujets à une pression curriculaire très forte mais dans lesquels l'intégration de l'intercompréhension a donné des résultats très encourageants (cf. Andrade, Pfeifer-Melo et Santos 2010).

Notre corpus est donc constitué de curricula universitaires en intercompréhension romane et de notre expérience dans la conception et mise en place des dits dispositifs qui constituent des exemples d'applications méthodologiques. Nos parcours personnels respectifs dans le domaine de l'intercompréhension sont riches de pratiquement 20 ans de pratiques. Nous avons joué aussi bien le rôle de praticiens que celui de concepteurs de matériel, d'ingénieurs de formation, de chercheurs ou de formateurs d'enseignants. Forts de cette riche expérience, nous avons senti la double nécessité d'une prise de recul par rapport à notre propre *praxis* : pour atteindre une plus large diffusion de ce qui constitue déjà

un appareil complexe de pédagogisation et afin de contribuer à une meilleure définition et adéquation des pratiques pour les publics hétérogènes actuels et futurs. Nous espérons, dépourvus de toute prétention prescriptive, mettre en exergue des principes organisationnels et méthodologiques pouvant servir de référence à l'élaboration d'autres projets didactiques et apporter ainsi notre pierre à l'édifice de la dissémination des pratiques.

## 2. Description des différents contextes d'implantation des formations retenues

Nous allons présenter l'analyse contrastive des trois formations à l'étude et avons fait apparaître en annexe 1 le tableau n° 1 présentant les conditions dans lesquelles elles sont organisées. Le tableau 2 quant à lui, résumera l'analyse croisée des finalités et contenus des formations.

Dans les trois universités contemplées dans cette analyse l'intercompréhension est validée comme une matière optionnelle du programme de divers diplômes, avec cependant une forme d'obligation dans un parcours à l'UAB, le master TICOM de communication multilingue. Mais dans tous les cas, cette formation est reconnue en termes de crédits ECTS, dont le nombre varie en fonction des universités : 6 à l'UAB (10 dans la formation obligatoire), 3 à l'UG3 et 5 à l'UL2. Cependant, toutes les langues réellement apprises par le dispositif n'apparaissent pas dans la liste des langues enseignées (pour le décalage entre acquisition et validation cf. Carrasco, Pishva 2009).

Seuls les étudiants de la troisième année de licence sont concernés à Lyon, avec une simple possibilité pour des étudiants de certains masters de s'y inscrire, tandis que l'offre est plus large ailleurs, à l'UAB, comme à l'UG3, allant de la première année aux masters. Autre particularité pour l'UAB, l'offre est étendue aux personnels administratifs, et aussi à la formation continue du professorat. L'UG3 ouvre également largement sa formation à tous les cycles et aux étudiants de toutes les disciplines et universités de la ville, un phénomène sans doute lié à une tradition locale de coopération interuniversitaire. Il faut aussi faire remarquer que les publics formés ne sont pas légion à ce jour, puisqu'on les évalue à 60 par an à Lyon, 15 à Grenoble et 70 à Barcelone, ce qui, comparativement à l'ensemble des étudiants qui y étudient des langues ne représente même pas 0,2%. Une autre remarque sur les publics est le fort pourcentage d'étudiants venus d'autres pays romanophones, un phénomène qui semble s'amplifier et rendrait possible la pratique des échanges pluriromanophones oraux et écrits au sein du groupe-classe sans recourir aux coopérations internationales.

Rappelons que le dialogue à distance vivant et authentique organisé entre les étudiants de langues et de cultures différentes constitue la partie centrale et commune des formations à l'intercompréhension des trois universités, activité toujours étayée par des allers et retours plus ou moins fréquents et plus ou moins prolongés vers d'autres activités ou ressources. L'hétérogénéité de nos groupes d'étudiants est aussi un fait, et ce tant du point de vue de leur discipline de spécialité (hormis pour le Master Ticom de Barcelone) que de leurs profils langagiers : leur «romanocompétence» est très variable. Au delà de ces

facteurs de ressemblance, trois traits distinctifs existent qui concernent la place faite à ce noyau central du dispositif pédagogique.

A Lyon, la brièveté du semestre, et un nombre d'heures limité, imposent d'entrer immédiatement dans le dialogue pluriroman et d'y consacrer l'essentiel de l'énergie, avec des temps pour l'analyse et l'organisation de l'apprentissage fréquents mais courts. Tout se passe donc sur *Galanet* et sur quelques espaces annexes, y compris l'activité de la salle de classe. La réalisation du dossier de presse en fin de semestre est sentie comme un défi dès le début de la formation alors que le sujet même de cette publication n'est pas directement choisi et il en ressort une certaine dramatisation de la formation, en forme d'aventure commune du groupe, qui accapare les activités des étudiants qui doivent garder cependant le souci personnel de réussir leur semestre, ce qui se traduit par une organisation personnelle de leurs progrès en intercompréhension.

A Barcelone, la formation de niveau licence commence tôt dans le semestre. Sa modalité virtuelle intégrale conditionne le déroulement de la session *Galanet* de différentes manières : les étudiants ont besoin de ressources externes à la plateforme (fondements théoriques et méthodologiques de l'intercompréhension) dispensées par le responsable local de la session en début de formation ce qui leur permettent de suppléer une première initiation en présentiel du professeur. Au niveau master, *a contrario*, il s'agit de groupes restreints de futurs professeurs ou spécialistes de la communication. Il existe, avant tout, la nécessité d'analyser les formes d'interactions plurilingues dans une perspective pédagogique. Ils sont davantage observateurs que participants. Leur intérêt se centre, en première instance, sur la pédagogisation des échanges et sur les ressources.

A Grenoble, le temps de travail à distance étant important, déterminé et reconnu, les cours en présentiel deviennent l'occasion d'aborder la théorie, de systématiser la pratique (démarche inductive), de réfléchir collectivement de vive voix et de pratiquer les interactions plurilingues à l'oral. L'étalement bimestriel de la formation inclut, à part la participation à une session *Galanet*, un travail conséquent sur d'autres matériels didactiques liés à l'intercompréhension ou au plurilinguisme, développés au sein des projets « Galas » et au-delà : *Galatea*, *EurocomRom*, *Itinéraires romans*, Portfolio Européen des Langues et Cadre de Référence pour les Approches Plurielles ou CARAP (Candelier 2007). L'analyse de ces activités assure l'articulation pertinente entre la théorie et la pratique de l'intercompréhension contribuant ainsi à la cohérence de l'ensemble de la formation.

Les contextes des trois formations considérées sont différents par des éléments tenant au temps de la formation, aux publics concernés, aux conditions objectives en général, mais le sont aussi pédagogiquement par des choix différents faits dans les trois universités en rapport avec ces conditions locales, ou en fonction des parcours professionnels et des convictions des responsables de ces formations. Il convient de souligner que ces trois universités s'entendent chaque semestre pour travailler ensemble sur la plateforme *Galanet*, et qu'elles n'y sont pas seules, car ces formations réunissent les équipes partenaires des projets Gala et des équipes associées internationales. Les sessions *Galanet* ont rassemblé en effet chaque année à chaque session de formation depuis 6 ans de 2 à 14 équipes.

L'espace commun aux trois formations est donc l'espace virtuel de la plateforme Galanet, même si tout ne se fait pas sur la plateforme, en particulier à Barcelone et à Grenoble. La participation à la plateforme Galanet *«s'organise autour d'une « session d'intercompréhension » qui met en relation sur www.galanet.eu les étudiants de différents pays romanophones autour d'un projet commun : la publication sur la page d'accueil de cette plateforme d'un dossier thématique plurilingue (dit « dossier de presse »). (...) Le travail conduit au niveau local d'un groupe va alors surtout consister à accompagner, expliquer et mettre à profit les « textes » (au sens du CECR, 2001 : 75, de séquences discursives orales et écrites) produits par la session : échanges écrits en ligne synchrones et asynchrones, documents déposés écrits, audios et vidéos»* (Carrasco, Degache et Pishva, 2008 : 64). Au cours d'une session, tout participant actif entre dans un processus d'apprentissage linguistique et interculturel coopératif, dans l'apprentissage pluriel des langues, grâce à la communication médiatisée par ordinateur (Tost, 2009), grâce au dialogue en intercompréhension motivé par la réalisation commune d'une tâche finale. La co-réalisation de la publication finale en ligne est aussi la co-construction de stratégies d'intercompréhension et de savoirs linguistiques plurilingues. Signalons au passage que l'irruption dans le paysage de la didactique des langues de ces interactions plurilingues assistées par ordinateur ont constitué un événement majeur pour celle-ci.

Le cadre méthodologique fondamental étant exposé, il convient à présent de présenter les divers paramètres didactiques et institutionnels dans ce qu'ils ont de commun à chacune des institutions de référence d'une part, et d'autre part, dans ce qu'ils ont de particulier à un ou des contextes spécifiques.

### **3. Synopsis des options didactiques convergentes pour la construction de parcours curriculaires en intercompréhension**

Nous allons présenter, autour de 10 items, les principaux choix méthodologiques qui sous-tendent nos formations de Barcelone, Grenoble et Lyon. Ces points nous semblent correspondre aux questions premières et fondamentales qui sont posées au moment de la conception de toute formation. Des circonstances comme le rôle que nous avons joué dans les différents programmes « Gala » ont fortement conditionné l'implication dans nos actions de formation et façonné l'application de ces principes<sup>1</sup>. De surcroît, comme c'est le cas pour toute autre approche plurielle, l'enseignement de l'intercompréhension nous oblige à repenser nos habitudes pédagogiques, et en tant que courant novateur, son intégration exige un travail d'ingénierie de la formation dans les contextes d'intervention possible et parmi lesquels l'universitaire apparaît comme le plus ouvert et propice aux évolutions et changements méthodologiques et curriculaires. Les paramètres à considérer pour ce travail d'ingénierie sont les suivants :

Les prérequis :

- curriculaires : une validation en ECTS ou crédits résultant d'une reconnaissance curriculaire adaptée rendant visible la dimension plurielle, multiculturelle et plurilingue de ce type de formations (cf. Carrasco, Pishva *ibidem*).
- au niveau des ressources humaines : les formateurs ne sont pas susceptibles de connaître l'ensemble des langues latines présentes dans les différents dispositifs



intercompréhensifs mais devront être au moins familiarisés avec les ressources, outils et dispositifs axés sur l'intercompréhension romane.

- pour le public : connaître une langue latine avec un niveau de compréhension écrite équivalent, au moins, au B2 de l'échelle du CECR et avoir une certaine compétence technologique (suivant les dispositifs didactiques utilisés les prérequis et apports à ce niveau-là varient).

Le matériel didactique: puiser dans l'existant en fonction du public cible ce qui reviendrait pour une formation supérieure, par exemple, à Galatea, Galanet, Eurom4, EuroComRom et Itinéraires romans (cf. l'espace « Ressources » de la plateforme Galapro pour des plus amples descriptions à propos de dispositifs : <http://www.galapro.eu/sessions/resources/prep1>).

Les outils de référence complémentaires : pour les savoirs, savoir-faire et savoir-être en jeu dans toute approche plurielle (CARAP, *idem*) et pour les compétences en informatique et internet (C2i, cf. *sitegraphie*).

Les modalités de travail : en présentiel, à distance ou hybride (individuel et en groupes), cette dernière s'avérant particulièrement profitable pour un public universitaire (cf. Carrasco, Pishva 2007)<sup>2</sup>

La scénarisation : alternance entre apports théoriques et mise en situation/application, entre des séances en présentiel et à distance (pour l'illustration détaillée d'un scénario cf. Carrasco, Degache, Pishva *ibidem*)<sup>3</sup>

La progression : elle peut être envisagée suivant différents paramètres (le nombre des langues ciblées, les activités langagières en jeu, la simultanéité ou non de leur abord, etc.)<sup>4</sup>

Les objectifs : savoirs (déclaratifs) : linguistiques, inter- et translinguistiques ; savoir-faire (procéduraux) : linguistico-communicatifs (aux niveaux de la compréhension orale/écrite et de l'interaction orale/écrite plurilingue), inter- et translinguistiques et technologiques (dont le niveau et l'importance de ces derniers varient selon le dispositif utilisé)<sup>5</sup>; savoir-être (attitudes) : face aux langues, leur compréhension/apprentissage et à la communication (par exemple «considérer ses représentations et attitudes face au plurilinguisme (IC) comme questionnables» ou «ressentir toute langue romane pas ou peu connue comme accessible», cf. Carrasco, Degache, Pishva, *ibidem*) et savoir-apprendre (métacognition) : ce qui relève de la planification, le contrôle, la régulation et l'auto-évaluation des apprentissages comme par exemple «savoir s'auto-évaluer, dresser des perspectives personnelles d'apprentissage en cours et à venir».

L'ancrage des principes méthodologiques et théoriques : les fondements constructivistes (qui conçoivent l'apprentissage en tant que construction, réapprentissage et réorganisation des représentations antérieures, selon Cárdenas Ramos 2009 : 87); ils sont mis en oeuvre dans les échanges, l'écriture étant un élément déclencheur et structurant de réflexion individuelle et humaniste (cherchant la promotion de l'autonomie, l'autoévaluation, l'utilisation de l'autobiographie et centré autour de l'apprenant).

La démarche : elle est de nature activo-inductive (apprendre l'intercompréhension en la pratiquant, en exposant l'apprenant à un input structuré ou non en langue(s) romane(s)) et déductive (amenant les apprenants à identifier des bases de transfert et à désambiguïser les formes, significations et fonctions grammaticales, Meissner 2009).<sup>6</sup>

L'évaluation : elle se base sur les capacités et les compétences des apprenants plutôt que sur leurs connaissances (des exemples sont donnés dans les annexes 7.2 .1. et 7.2.2.).

Forts de notre longue expérience de terrain et des nombreux résultats probants de nos formations nous défendons l'approche holistique de l'intercompréhension que nous venons de décliner en principes opératoires. C'est également son abord actionnel, actif et réflexif que nous mettons en avant et qui vise à apprendre/former en intercompréhension en la pratiquant et en réfléchissant sur cette pratique. L'analyse des principes opérationnels fondés sur l'adaptation à des conditions matérielles et humaines donnant lieu à des pratiques localisées étant faite, il nous a paru important, pour notre propre réflexion et pour leur réinvestissement par d'autres praticiens, d'en étudier la modularité, leur aptitude à s'adapter à des contextes variés, à des réalités et des exigences formatives et institutionnelles différentes (afin de générer des pratiques *hic e nunc*).

#### **4. Propositions de stratégies et de critères d'adaptation des formations aux contextes spécifiques d'enseignement**

Nous nous attacherons, à ce stade de notre exposition, à dépasser le cadre de notre analyse contrastive de trois contextes universitaires d'enseignement de l'intercompréhension qui nous a permis une première étude des paramètres sur lesquels se base le caractère modulaire de cette discipline. Ce recul par rapport à nos propres réalités d'enseignement est fondé essentiellement sur un constat : la probabilité d'un degré plus élevé, dans l'avenir, de la rapidité avec laquelle évolueront les pratiques didactiques et, à plus forte raison, cette discipline nouvelle qu'est l'intercompréhension. Nous tenterons d'esquisser des propositions de stratégies et de critères permettant son adaptabilité à des conditions nouvelles.

Les supports didactiques de la formation sont aujourd'hui multimodaux. Selon les objectifs, mais aussi suivant les possibilités des acteurs et les moyens disponibles, les solutions se déclinent de plusieurs façons. En effet, la formation ne peut que rarement se baser sur un seul support et un seul mode d'apprentissage ; celui-ci est de plus en plus fondé sur les échanges et les interactions que permettent les nouvelles technologies de la communication.

Les besoins des apprenants changent très vite et les modes d'apprentissage doivent suivre cette évolution. S'il est un domaine disciplinaire pour lequel cette constatation est vérifiable tant sur le plan des modes d'apprentissage qu'au niveau de la diversité croissante des profils langagiers des apprenants et de leurs besoins, c'est bien la didactique des langues étrangères.



Il nous reste un dernier aspect à commenter avant d'aborder la question des stratégies et des critères d'adaptation/adéquation des formations aux contextes spécifiques d'enseignement (modularité, à géométrie variable) qui est le sujet de cette dernière rubrique, c'est précisément la description de ces « contextes spécifiques d'enseignement » caractérisés eux aussi par une grande diversité. L'unité d'échange au niveau européen est le semestre, indissociable du système ECTS. Du point de vue de la durée d'une formation à l'intercompréhension, il y a une totale homogénéité dans l'espace européen. Seul le nombre de crédits octroyés change et cela pose problème par rapport aux objectifs, ou plus exactement par rapport à l'ampleur des objectifs et des connaissances ou des compétences qu'on est en droit d'exiger. Certaines sont à fomentier pour sensibiliser au plurilinguisme et à l'intercompréhension, d'autres sont à promouvoir pour amorcer une véritable initiation, certaines sont à privilégier pour la pratique et l'apprentissage empirique, d'autres seront mises en oeuvre pour rythmer une véritable formation dans le temps et enfin d'autres permettent d'acquérir des principes méthodologiques en vue de former à l'activité de formateur. L'important est de pouvoir offrir un dispositif complet qui s'inscrive dans la dynamique de l'apprentissage actif et qui soit cohérent par rapport à la nature et à l'extension des objectifs requis.

À partir de ces trois constats : diversité des technologies, des profils langagiers et non pas des objectifs mais plutôt de l'ampleur des objectifs à atteindre (Chardenet, 2004 : 52), nous allons tenter de dresser un schéma d'options pédagogiques et méthodologiques de la formation à l'intercompréhension. Quel que soit le niveau considéré et le contexte de la formation, l'intercompréhension doit être présentée comme une pratique exolingue qui ne nécessite pas de s'exprimer dans une autre langue que celle(s) que l'on maîtrise et qui, à partir de stratégies multiples, permet de comprendre celle(s) que l'on méconnaît. Cette définition présuppose déjà :

- 1°. Apprentissage par compétences partielles (l'effort maximal est requis en compréhension et non en expression).
- 2°. Transfert et acquisition de connaissances nouvelles sur la base de leur reconnaissance - Activation des pré-aquis antérieurs et réorganisation/optimisation des ressources cognitives.
- 3°. Caractère immédiat de la capacité de comprendre (et d'échanger) en situation exolingue.

#### 4.1. Apprentissage par activités langagières dissociées

La compréhension peut être soit envisagée dans des situations de réception de documents écrits (*Eurom4/5*) ou oraux (*Vral*) en vue de leur compréhension, de la réflexion métalinguistique, de leur traduction intégrale ou partielle et de l'analyse comparée. Cette option pédagogique s'adresse surtout à un large public : des étudiants en interprétation/traduction, en philologie et des professionnels suivant des formations les entraînant à la lecture-compréhension de documents en langues étrangères (futurs documentalistes, personnel académique et fonctionnaires, chercheurs, journalistes, etc.) et en général, toutes professions qui engagent les personnes qui l'exercent à comprendre des documents en langue(s) étrangère(s). Pour programmer

une formation dans cette perspective, il convient de procéder au recueil de documents actualisables qui présentent l'intérêt d'être typologiquement propres aux activités professionnelles concernées et qui soient fortement connotés du point de vue des savoirs partagés. Il est préférable de travailler au sein des familles de langues, de textes de plus en plus longs et riches, afin que les opérations de transfert (et « les sept tamis », (Meissner et al, 2004), soient à la fois systématisées et transposables. La progression peut être structurée en fonction du degré de transparence des systèmes linguistiques et des composantes culturelles. L'évaluation des connaissances devrait porter sur la capacité à opérer des transferts, intégrer des systèmes linguistiques et à détecter des divergences et des convergences dans les domaines culturels qui ont été sélectionnés pour répondre à leur domaine professionnel.

La compréhension peut également être placée dans des situations interactives au travers d'échanges (a)synchrones écrits ou oraux (*Galanet*, *Galapro*). Ce choix didactique concerne les méthodes d'intercompréhension basées sur la méthodologie actionnelle (on interagit dans le but de communiquer et, encore plus contraignant, dans le but de réaliser une tâche, ensemble) et s'avère particulièrement efficace dans le cas des publics suivants : professionnels ou futurs professionnels de la communication en milieu plurilingue (professeurs, formateurs, pédagogues, éducateurs, politiques, ONG's, professionnels de la justice, hauts fonctionnaires, diplomates, etc.). Plusieurs options méthodologiques s'offrent aux reponsables de cette formation, selon que l'objectif de la formation soit la pratique de la communication intercompréhensive (*Galanet*) ou la formation de formateurs en intercompréhension (*Galapro*). Dans un cas comme dans l'autre, la progression devrait être fondée sur la capacité des apprenants à comprendre des messages multilingues, à mener une argumentation dans un contexte plurilingue, à s'exprimer de manière à être compris et à maîtriser les règles d'un discours dialogique plurilingue. L'évaluation portera sur le contrôle, *via* statistiques (nombre de consultations, d'interventions et durée) de la participation effective des apprenants, ainsi qu'un contrôle continu sur la base des activités et exercices proposés par le dispositif pédagogique.

#### 4.2. Mobilisation de pré-acquis et réorganisation/optimisation cognitive

Dans cette perspective deux situations sont envisageables : celle qui optimise le potentiel de la parenté interlinguistique et l'autre qui entend aborder les stratégies d'intercompréhension au-delà des familles de langues.

L'Europe est un terrain favorable pour l'adoption de la *première option méthodologique* car au moins trois grandes familles de langues peuvent être exploitées de ce point de vue, la romane, la slave et la germanique, avec autant de synergies linguistiques et de liens culturels, historiques, voire géographiques. Le public cible idéal de ce type de formations doit posséder au moins la maîtrise d'une des langues présentées. Les objectifs pédagogiques sont, comme nous l'avons dit, la construction d'un macrosystème linguistique roman, germanique ou slave, ainsi que l'acquisition de compétences langagières sur la base d'opérations de transfert depuis la langue parente de référence. La progression sera établie en fonction d'une hiérarchisation des documents de travail, et de la gradation

au niveau de la transparence *versus* spécificités lexicales et syntaxiques. L'évaluation portera sur la capacité des apprenants à déceler les aspects partagés et spécifiques des langues du point de vue lexical, morphologique et syntaxique à partir de documents écrits et oraux. Ces compétences actives sont devenues cruciales dans un monde globalisé où il est impossible de prédire, une fois pour toutes, les langues que l'apprenant sera amené à comprendre dans le futur.

Si les critères de transparence linguistique ne sont pas totalement exclus de la *deuxième option méthodologique*, « *toutes langues confondues* » puisqu'ils sont forcément présents dans ce qu'on a coutume d'appeler « les universaux linguistiques », ainsi que dans les emprunts internationaux, ils ne constituent pas les fondements de la pédagogie de cette option méthodologique, puisqu'elle embrasse toutes les langues, indépendamment de leur parenté génétique. Cette méthodologie de l'intercompréhension est à la fois un parti pris théorique et une nécessité contextuelle dans bien des formations de langues où le public souvent multiethnique des apprenants peut ne pas avoir l'homogénéité requise pour la pratiquer au sein des familles de langues. La progression s'instaurera à partir d'une succession hiérarchisée -sur le critère de la fréquence d'occurrences dans la vie quotidienne, dans des domaines trans-sectoriels ou dans des secteurs d'activités spécifiques- de documents comportant des tâches et des modes de faire communicatifs et argumentatifs, attachés à diverses cultures dans le but de repérer les invariants et de montrer les caractères distinctifs. L'évaluation se doit de prendre en compte cette dimension importante d'opérationnalité qui est la preuve de l'acquisition de la compétence plurilingue socioculturelle ; elle peut également soumettre les apprenants à des tests de reconnaissance de normes sociales, de pratiques culturelles ou professionnelles, de scénarios d'échanges et de protocoles codés.

#### 4.3. L'intercompréhension : entre la communication endo et exolingue

Dans son versant interactif l'intercompréhension constitue un type communicatif à part (entière) : elle a, d'une situation endolingue l'aisance et la finesse de l'expression et de l'exolingue l'exposition à un input « authentique » non systématisé, varié et riche qui, pour autant, n'entraîne pas d'asymétrie entre les interactants car ils sont sur un pied d'égalité. Or l'intercompréhension entendue comme échange et non comme simple réception suppose non seulement la capacité à comprendre son interlocuteur mais également à se faire comprendre de lui. Cette éthique communicative exige des ajustements et des reformulations jusqu'à présent peu étudiés mais qui constituent pourtant l'un des objectifs majeurs d'enseignement de l'intercompréhension. Le public ciblé sera composé principalement de professionnels engagés dans des situations de communication intercompréhensive (a)synchrone, essentiellement des reporters, journalistes, professeurs de langues ou d'autres disciplines et, d'une manière générale, tous les métiers qui impliquent un contact direct avec le public. Contraindre ces apprenants à une progression programmée de ces pratiques en expression, du plus simple au plus complexe, serait un non-sens, dans la mesure où la spontanéité est le garant du bon déroulement de la communication. Quant à l'évaluation, elle devrait porter sur la capacité d'éviter et de débloquer des ruptures de la communication.

## Conclusion

Dès qu'on se propose de faire une adaptation contextuelle d'une option théorique ou pédagogique, ses composantes se transforment et se diversifient en fonction des caractéristiques du contexte dans lequel elle s'insère. L'intercompréhension n'a pas échappé à cette règle scientifique. Il nous a semblé important de mettre en lumière ces adaptations, fonction de contraintes institutionnelles et tout aussi important de mettre en relief les invariants théoriques et méthodologiques auxquels nous ne pouvions renoncer.

Dans la série de projets européens consacrés à l'intercompréhension, c'est surtout au projet *Galanet* qu'on doit la mise en place des formations sur lesquelles s'est appuyée notre réflexion. Au delà du fait qu'aujourd'hui, 6 ans après cette mise en place, d'autres projets ont été menés à bien ou sont en cours de réalisation, la preuve a été faite de la possibilité d'enseigner l'intercompréhension en la pratiquant, et en y voyant bien d'autres vertus formatrices, pratiques, théoriques et éthiques. La pertinence de ces enseignements pionniers est beaucoup plus évidente aujourd'hui et nous désirons fortement que cet article ait pour effet de susciter l'installation de nouvelles formations dans le domaine du plurilinguisme, puisque nous défendons l'intercompréhension romane sous le chapeau du plurilinguisme. La conjonction des technologies de l'information et de la communication et de l'intercompréhension a donc produit cette possibilité innovante d'étudier dans des formations internationales au plein sens du mot, c'est-à-dire simultanément dans les aires géographiques concernées et par la relation constante entre les étudiants de langues et de cultures différentes.

On ne doit pas nier la difficulté qu'il y a à faire entrer une formation nouvelle dans un contexte et ce texte a aussi pour but d'aider ceux qui ont la volonté d'y parvenir. L'innovation est par nature un trouble dans les systèmes établis. Cependant, l'innovation est nécessaire, et nous avons la conviction que celle que nous proposons, et qui peut revêtir des formes multiples, est adaptée à notre temps, n'en est qu'à ses débuts, et sera dans peu d'années présente dans nos institutions, de l'école à l'université.

## Bibliographie

Andrade, A. I., Pfeifer-Melo, S., Santos, L., (2009), « Que lugar para a Intercompreensão em contextos de aprendizagem formal? », in Araújo E Sá, M<sup>a</sup> H.; Hidalgo, R.; Melo-Pfeifer, S.; Sere, A.; Vela Dalfa, C. (org.) *Intercompreensão em línguas româncias: conceitos, práticas e formação*. Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Aveiro (Portugal): Oficina Digital., p. 287-300.

Balboni, P., (2009), « Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza », in *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche et implicazioni didattiche*. Le bricole, Venise, p. 197-203.

Candelier, M. (coord.) et al. (2007), *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, version 1, projet « À travers les Langues et les Cultures » (ALC), CELV de Graz, Conseil de l'Europe, [http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP\\_F.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf)

Cardenas Ramos, R., « Tendencias globales y locales en la formación de docentes en lenguas extranjeras » in *Desarrollo profesional de los docentes en lenguas extranjeras, Ikala revista de lengua y cultura*, Vol 4, N°22, mai-août 2009, p. 71-107.

Carrasco Perea, E., Le Besnerais, M., (2010), « Formation de formateurs à l'Intercompréhension: analyse différentielle », in Araújo e Sá, M.H. & Melo-Pfeifer, S. (Ed.) (2010). *Formação de formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos*. Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF - LALE, p. 63-77. (<http://www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP>).

Carrasco Perea, E., Pishva, Y., (2009), « L'(auto)-évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'Intercompréhension romane », in Araújo E Sá, M<sup>a</sup> H.; Hidalgo, R.; Melo-Pfeifer, S.; Sere, A.; Vela Dalfa, C. (Ed.) *A Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação*. Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Aveiro (Portugal) CIDTFF - LALE, p. 263-274 (<http://www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP>)

Conseil de l'Europe (2002), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Didier.

Carrasco Perea, E., Degache, D., Pishva, Y., (2008), « Intégrer l'intercompréhension à l'université », in *Les Langues Modernes L'Intercompréhension. Travaux en intercompréhension: conceptions, outils et démarches pour la formation en langues*, p. 62-74. Version longue sur le site de l'APLV : ([www.aplv-languesmodernes.org](http://www.aplv-languesmodernes.org) ou <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604>).

Carrasco Perea, E., Pishva, Y., (2007), « Comment préparer et accompagner l'émergence d'interactions en ligne dans une approche plurilingue axée sur l'intercompréhension romane? », in *Lidil* n° 36, p. 141-162 (<http://lidil.revues.org/document2523.html> ou [Lidil\\_36\\_TdM.pdf](http://lidil_36_TdM.pdf)).

Chardenet, P. (2004), « L'interlinguisme roman : Didactique et politique linguistique », in S. Borg (dir.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie*, 1.

Chardenet, P. (2007). « De quelques conditions au développement de lanotion d'intercompréhension ». In F. Capucho, A. Martins, C. Dégache & M. Tost (eds.), *Diálogos em Intercompreensão: actas do colóquio*. Lisboa: Universidatedecatólica, p. 475-486.

Meißner, F. J., (2009), « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage », in *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Georg éditeur, p. 229-250.

Meißner, F.-J., Meißner, Cl., Klein, H.-G., Stegmann, T.-D. (2004): *EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker (Editiones EuroCom, 6).

Tost, M., (2009), « Introduction », in Araújo e Sá, M<sup>a</sup> H.; Hidalgo, R.; Melo-Pfeifer, S.; Sere, A.; Vela Dalfa, C. (Ed.) *A Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação*. Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Aveiro (Portugal) CIDTFF - LALE, p. 19-30 (<http://www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP>).

### **Sitographie** (liens internet vérifiés en juillet 2010)

CECRL : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>

CARAP : [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F\\_20080228\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf)

C2i1 : Référentiel de compétences du Certificat en informatique et internet niveau 1, <http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i1//index.htm>

Redinter : <http://www.redinter.eu> réseau européen de l'intercompréhension

Annexe 1 : Tableau synoptique n° 1 - description institutionnelle

	Public	Cours, cycle, année	Modalité de travail	Effectifs moyens	Validation	Période et durée	Insertion curriculaire
E S P A G N E	Étudiants de l'UAB	Toutes licences intracampus	Extensif (sur un semestre), à distance, accompagné d'un soutien virtuel sur l'espace institutionnel réservé à cette matière virtuelle.	60 étudiants	6 ECTS	semestrielle	Optionnelle intracampus
		Master TICOM	Intensif (les cours en présentiel sont de quatre heures et se déroulent sur 2 mois)	10 étudiants	10 ECTS	semestrielle	Obligatoire, dans le parcours "Communication multilingue" du master TICOM
	Personnel administratif	Formation continue	Intensif (les cours en présentiel sont de deux heures et se déroulent sur 3 mois)	15 étudiants		30h	Crédit de formation continue
F R A N C E	Interuniversitaire	Tous cycles, facultés et années confondus	Extensive et hybride, en présentiel (15 rencontres d'octobre à mai) et à distance	10 étudiants environ	3 ECTS	Annuelle (48h) 26h en présentiel et 22 à distance sur toute l'année, d'octobre à mai	UE optionnelle
	Intrauniversitaire	Licence 3ème année, parfois des étudiants de master	Hybride, extensive, en présentiel et à distance	30 étudiants par semestre environ	5 ECTS	21 h de présentiel par semestre, sur 12 semaines, possibilité de faire un seul ou deux semestres	UE optionnelle



Programmation et conception de formations à l'intercompréhension : principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne

Annexe 2 : Tableau synoptique n° 2 - analyse didactique croisée (des finalités et contenus des formations dans les différents contextes)

	Finalités	Objectifs	Contenus théoriques	Espaces et équipements	Types de tâches et activités	Évaluation	Valorisation
ESPAGNE	Optionnelle intracampus = sensibilisation	Sensibilisation au potentiel de la romanophonie	Paramètres de communication multilingue. Comparaison des systèmes linguistiques	Campus virtuel et site web UAB	Suivi formation Galanet. Participation aux échanges Exercices	Degré de participation informatisée, grille de participation paramétrée	Pertinence pour futurs professionnels de la communication et de la didactique des langues
	Obligatoire, du parcours «communication multilingue» du master TICOM = formation professionnelle d'ens. des langues	Intégration de l'intercompréhension dans les contextes professionnels d'ens. des langues	Information bibliographique, analyse des Projets d'intercompréhension, formation TICE	CD-Rom Galatea, plateformes digital, quiz Salle informatique du Service Informatique (UAB)	Suivi formation Galapro. Conception matériel didactique Analyse bibliographique	Évaluation du travail sur Galapro ou des produits conçus	Pertinence linguistique comparée, didactique des langues et TICE dans le cadre, «communication multilingue» du master
UL2	Personeel administratief = sensibilisation	Compétence plurilingue optimiser la communication	Concepts méthodologiques stratégies d'accès au sens	Dossier documents administratifs et de CMO Classe multimedia	Compréhension écrite et orale de documents thématiques analogues en FR, IT, PT	Assistance Analyse linguistique et culturelle de documents	Pertinence dans le cadre international des tâches du personnel administratif
	Introduction à la pratique de l'intercompréhension romane et à sa systématisation	Préparer à la compréhension et aux interactions Pratiquer : - la compréhension orale et écrite de plusieurs langues romanes, - l'interaction écrite et orale d'une langue écrite dans la langue romane (non maternelle) dans laquelle se déroulent les cours en présentiel Accompagner la participation à une session Galanet	Principes de linguistique romane depuis une perspective diachronique mais dans le but d'une approche comparative synchronique Stratégies pour l'intercompréhension écrite et orale d'une langue apparentée au delà de l'exploitation du patrimoine commun Travail réflexif autour de sa biographie langagière - de la fiabilité des acquis	Plateforme «Espirito» : <a href="http://floci.grenet.fr/esprit/login.php">http://floci.grenet.fr/esprit/login.php</a> Plateforme «Galanet» CD roms «Galatea» Manuel «EurocomRom» Diadicticiel «Itinéraires Romans» : <a href="http://dpe.lunilat.org/DPEL/Creation/IR/Video/index.fr.asp">http://dpe.lunilat.org/DPEL/Creation/IR/Video/index.fr.asp</a> Logiciel de création «Didapages» - En présentiel : laboratoire multimédia de l'université d'apprentissage en autonomie de l'université et espace numérique de travail (plateforme Espirt)	Fil rouge de la formation rendant possible la scénarisation et la supervision du travail de groupe Participation à une session Galanet (3 mois) avec d'autres universités partenaires pour la pratique de l'interaction plurilingue (avec, également, des ressources pour préparer à la compréhension plurilingue ainsi qu'à l'interaction.	<b>Exemple du 2ème semestre</b> 50% qualité des travaux : -25% participation en classe, -25% devoir visant à évaluer les compétences de compréhension de textes, 50% « quantité » -25% réalisation travail démarche réflexive et l'entraînement/réemploi aux/des compétences d'intercompréhension.	Validation actuelle inadéquate car l'étudiant se voit désigner un niveau A2 ou B1 dans une seule langue romane et toute activité langagière confondue (alors que seule la compréhension a été travaillée mais dans plusieurs langues romanes).
FRANCE	Développement de la compétence communicative plurilingue : compréhension de plusieurs langues romanes	Objectifs linguistiques, culturels, comportementaux, et technologiques.	Théorie succincte sur l'intercompréhension.	plate-forme Galanet - dictionnaires et traducteurs -autres ressources en ligne -wiki de Lingaloc ( <a href="http://www.lingaloc.net">www.lingaloc.net</a> ) Une salle équipée de 24 ordinateurs connectés, un par étudiant	La lecture des textes écrits par les partenaires est le départ de toute activité, complétée par un aller et retour des textes aux ressources, un échange oral sur les difficultés rencontrées et les moyens trouvés pour les résoudre.	Selon deux types de critères : participation, et compétences. Participation : - nombre de connexions, de messages, Compétences : -compréhension dans la langue la moins connue au départ, -connaissances générales en langues romanes et connaissances des principes de l'intercompréhension	Absence de valorisation curriculaire des compétences en TICE
	Développement de compétences de compréhension dans toutes les langues romanes, principalement à l'écrit. Développement de stratégies d'intercompréhension.						La formation est optionnelle mais constitue une étape valorisante pour les étudiants qui se destinent à faire un master de FLE ou de didactique des langues, ainsi que pour ceux qui envisagent de devenir enseignants de langues.

**Annexe 3 : extrait de contrôle** (type de questions aux tests donnés à Lyon)

1. ChristineJ, 30/01/10 (1/10/09 16:43)

**Question 1 :** *Eu concordo com todos vocês. Mantenho informações do facebook com privacidade, acessível só para amigos. Nunca coloco fotos de pessoas sem antes saber se elas não se importam. Jamais coloco fotos de crianças sem antes perguntar aos pais se concordam. Acho que é uma questão de respeito à privacidade das pessoas.*

- a) ChristineJ dit qu'elle met sur Internet des informations qui restent privées. Vrai ou Faux ?
- b) Il lui est arrivé de mettre une photo d'enfant et les parents se sont plaint. Vrai ou Faux ?
- c) Que veut dire « acho » ? je sais - je vois - je pense - je crains

**Question 2 :** 4.Carmen, 11/02/10

*De fapt nimeni nu mi-a raspuns la propunerea pe care am facut-o, asa ca o reformulez : e vreun eveniment important in viata voastra care sa va fi marcat intr-un anumit fel?*

- a) Elle dit que personne ne lui a répondu. Vrai ou faux ?
- b) Elle voudrait que chacun parle d'une personne qui lui est chère. Vrai ou faux ?
- c) Que veut dire «care»? cher, que, qui, dedans, où, pour, à, pour, de (deux réponses possibles)

**Question 3 :** Nastassja, 25/01/10

*anch'io, grazie a facebook ho contatti con amici e famiglia a l'estero! ma e vero che sentirli al telefono o addirittura vederli dal vivo e tutta un'altra cosa! pero quando si è separati da paesi e da continenti, le nuove tecnologie sono comodissime!*

- a) Nastassja utilise facebook avec ses amis et sa famille. Vrai ou Faux ?
- b) Quel sens donnez-vous au mot « estero » ?
- c) Que veut dire « anch'io »? souvent - moi aussi - spécialement - j'oubliais

**Question 4 :** 1. RaquelGR, 09/04/10

*Me parece muy bien repartir el trabajo, yo creo que lo mejor es decidir los en torno a qué imágenes o temas podemos elaborar el dossier. Hay que delimitar esto porque es cierto que el tema de la filmografía ya nos da mucho juego. A pesar de ello, creo que hay fiestas que, como decía Guillaume, se podrían incluir.*

- a) RaquelGR propose de centrer le dossier sur des images ou des thèmes? Vrai ou faux ?
- b) Elle dit que le thème sur le cinéma est à sprimer. Vrai ou faux ?
- c) Traduire « muy » et « mucho ».

**Question 5 :** AnnaPM, 9/04/10

*Estic d'acord que ens hauriem de dividir per temes.*

*El del cinema es pot enfocar de maneres molt diferents i no crec que sigui necessari ser molt exhaustius, sinó repassar per exemple l'aspecte dels tòpics, o un altre, i no voler dir-ho tot.*

*Si el tema era la cultura, ens queden molts més i no acabariem...*

*Crec que tampoc no és qüestió de posar tants enllaços (excepte en el cas de la música), perquè és més agradable llegir un petit esquema o resum que anar obrint més i més pàgines...*

Programmation et conception de formations à l'intercompréhension : principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne

- a) AnnaPM pense qu'il faut abandonner le thème du cinéma au profit de celui de la culture. Vrai ou faux ?
- b) Traduire « ens hauríem »
- c) « crec » signifie : je sais / je dis / je crains / je crois

### Questions générales :

**Question 1 :** Pouvez-vous commenter ce chat en fonction des principes de l'intercompréhension?

[A] Ah sí, m'oblidava. Ho fas tú o ho faig jo?

[K] Je peux le faire

[K] il faut que je le mette dans «texte associé à la rubrique»?

[A] Molt bé, gràcies, ja estarem en contacte

[A] crec que sí, apuntes els dos noms i ja està

[K] ok

[K] A bientôt alors

[K] et bon courage!

[A] bon cap de setmana, i.....bons estudis

[A] Au plaisir!!

[K] adeu

[A] La pròxima vegada potser parlo en francès i tu en català???

[K] Tu peux me parler en français et je peux essayer de parler en catalan mais je pense que je n'y arriverai pas!

[A] Clar que sí, hi arribaràs, perquè no has demanat cap traducció de paraula. Saps molt.

[K] je comprends mais je n'arriverai pas à écrire

**Question 2 :** En quelles langues sont ces énoncés ? Donner le nom de la langue et traduisez l'énoncé.

Estic d'acord amb tu.		
Ce-ai facut in ultimii cinc ani?		
Ninguém matou minha curiosidade.		
Confermo che lavorerò con voi in questo gruppo.		
A mi me gustaría trabajar sobre este tema.		

**Question 3 :** Quelles réflexions sur les fautes dans les forums vous inspirent une intervention comme celle-ci ?

« Désolé, j'ai une petite faute dans mon premier message j'ai mis côte à côte «avec» et «d'une», je vous en supplie, ignorez la préposition «avec»! Je m'excuse de cette faute! Merci de votre compréhension. »

**Question 4 :** Quelle est la meilleure phase d'une session où on peut attendre ce genre de message ? Dites pourquoi.

« Este es un link que habla de la historia del cine en Cataluña y más concretamente en Barcelona: <http://www.xtec.es/~xripoll/hcinec1.htm> »

**Annexe 4 : extrait de devoir surveillé donné à Grenoble** (mettant à l'épreuve la capacité de l'étudiant à comprendre d'interactions écrites plurilingues médiatisées par ordinateur)

*Lee atentamente los mensajes siguientes y contesta luego a las preguntas*

**Messaggio 5** (mars 05)

Concordo plemanmente con quanti trovano assolutamente unica dal punto di vista formativo la possibilità di studiare all'estero. Sono una studentessa Erasmus e sto studiando all'università di Madrid. Ho imparato più qui un quattro mesi che in due anni di studio all'università! E non mi riferisco solo alla lingua, me anche al fatto di poter crescere come persona, confrontandoti con gente di tanti paesi e culture diverse. Consiglio a tutti voi, qualora abbiate la possibilità di farlo di studiare in un altro paese. E vi consiglio la Spagna, un posto in cui vi sarà davvero difficile sentire la mancanza di "casa"

**Messaggio 4** (10/03/05 11:16)

Todas as mensagens colocam em evidência o quanto é gratificante para um aluno ir estudar para o estrangeiro, nomeadamente quando esse aluno é romanofano e vai estudar para um país romanofono, pois facilita-lhe imenso a sua aprendizagem, devido à semelhança em parte entre as línguas romanofonas. Mesmo assim, quase todas as mensagens aqui deixadas no fórum de discussão sublinham o aspecto sempre difícil de adaptação, devido às diferentes culturas.

**Messaggio 3** (2/03/05 16:24)

per experiència propia, penso que ser estudiar en un país de llengua romànica no es tant difícil... Personalment penso qu el'adaptació és una de les majors formes d'intel.ligència, oi que sí??? El que costa més és adaptar-se els costums del país estranger... M'he adonat que malgrat el fet que França i Espanya són països veïns, tenen un munt de costums molt diferents...

El qu em'ha fet més patir és el «rebuix» de certs catalans del sud de cara a la meva forma de parlar català, és a dir el rossellonés... No entenia per què un mallorquí podia fer servir formes dialectals mentre que jo, per què catalunya nord és fora del territori espanyol, havia de fer servir a classe un català estandar  
(. . .)

**Preguntas**

¿A qué modo de comunicación pertenecen estos mensajes (chat, mail, forum, blog, SMS) y por qué?

¿A qué tema se refieren los mensajes? Escribe un título con una breve introducción ("amorce").

3. Identifica la lengua de cada mensaje (vigila el número)

Resume, en francés o español, el contenido de cada uno de los mensajes (cuidado con el orden).

¿En qué registro, según tú, se han escrito los mensajes (coloquial, formal, literario, etc.)? Argumenta tu respuesta.

6. *Imagina que participas en el debate y escribe un mensaje (en francés o español) para expresar tu opinión sobre el tema en cuestión.*

Programmation et conception de formations à l'intercompréhension : principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne

Exemple de contrôle cherchant à évaluer la capacité de l'étudiant à déduire et systématiser des règles de correspondance interlinguistiques (synchronie) et des évolutions phonético-morphologiques de plusieurs langues romanes depuis le latin (diachronie).

Durée : 1h

### **Documents (écrits) distribués et autorisés :**

- En catalan (tirés d'EuroComRom version catalane) : « lèxic panromànic absolut » (p. 35), « nucli del lèxic panromànic » (p. 36 à 39), « llista de paraules panromàniques conservades en vuit llengües » (pp. 40-41) et tableau complémentaire (221 à 227) et mini-portraits de l'italien, le portugais et le roumain.
- En italien : notions fondamentales en phonétique pour espagnol, italien, portugais et roumain, ainsi que, tirés d'EuroComRom version italienne : mini-portrait du catalan et du roumain.

### **Finalité et compétences en jeu : capacités**

- à comprendre à l'écrit une langue romane non étudiée avant cette formation (catalan ou italien selon le profil de départ de l'étudiant) ;
- à mobiliser ses ressources (savoirs, savoirs-faire et compétences) d'ordre plurilingue, i.e., à établir des ponts et des relations entre différents systèmes linguistiques, en l'occurrence apparentés (romans) dans le but de proposer des conseils d'ordre inter-, pluri- et translinguistiques à un sujet hypothétique romanophone et désireux de comprendre une langue neolatine qui lui est « inconnue ».

### **Consignes :**

#### **A partir des documents en catalan EurComRom**

*A partir de la page 35, que croyez-vous que signifie la notion de « lèxic panromànic absolut » ?*

*Pour chacune des langues tirez une règle d'évolution depuis le latin (de changement ou de conservation)*

(. . .)

### **Notes**

<sup>1</sup> Ainsi, la responsabilité des sessions de la plate-forme Galanet que J.P. Chavagne assume depuis des années explique longuement le format et les contenus des cours d'intercompréhension qu'il dispense à l'Université Lumière Lyon 2. Il en va de même pour ceux d'entre nous qui avons eu à concevoir des modules ou des ressources pour cette même plate-forme ou auparavant pour les CD-Roms du programme Galatea.

<sup>2</sup> Pour les approches plurielles nous disposons du CARAP de Candelier 2007 et pour les compétences en informatique et internet du C2i en France (cf. références).

<sup>3</sup> Certes, cette activité langagière interactionnelle et plurilingue peut-être déployée en présentiel suivant le nombre de langues romanes représentées dans le groupe d'apprenants. La pratique nous a prouvé à maintes reprises que l'accessibilité des langues romanes varie selon le couple de langues source/cible considéré et même à l'intérieur d'un même binôme. En effet, la proximité de deux langues ne sera pas forcément perçue de façon équidistante par ses locuteurs respectifs et ainsi, par exemple, un portugais comprendra plus facilement à l'oral un hispanophone que l'inverse.

<sup>4</sup> L'idéal pour la flexibilité des horaires et la possibilité d'un travail personnel en autonomie et pour la

complémentarité avec des séances en présentiel. Démarche autonomisante et travail en autonomie.

<sup>5</sup> Galanet occupe souvent une place centrale dans ces formations. En plus d'offrir la possibilité d'établir une communication plurilingue par le biais d'interactions écrites, cette plateforme propose un espace d'autoformation visant l'entraînement à la compréhension orale ou écrite d'une langue ainsi que d'autres ressources basées sur les stratégies de compréhension (écrite et orale) transversales et une systématisation des rapports interlinguistiques (tableaux de correspondances) contrairement à ce qui lui est souvent reproché par méconnaissance des composantes de cette plateforme et de son véritable potentiel didactique (qui va au delà de la simple pratique de l'intercompréhension mais qui comprend un véritable apprentissage).

<sup>6</sup> Les différents programmes qui constituent la saga des «Gala» suivent une progression : Galatea propose un abord consécutif et par couple de langue de compréhension de l'écrite, Galanet offre la possibilité d'échanges plurilingues écrits synchrones ou asynchrones alors que Galapro suppose le passage de la pratique au souci de la formation des enseignants dans la perspective d'une politique linguistique, formative et de diffusion des pratiques ainsi que d'un regard sur le quoi et le comment on enseigne en intercompréhension.

Dates de soumission/acceptation : 2 juillet 2010 - 16 juillet