



HAL
open science

**Degache, C. & Ferrão Tavares, C. (Org.) (2011).
Investigação sobre metodologia de ensino da
intercompreensão. , Vol.2.**

Christian Degache, Clara Ferrao Tavares

► **To cite this version:**

Christian Degache, Clara Ferrao Tavares (Dir.). Degache, C. & Ferrão Tavares, C. (Org.) (2011).
Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão. , Vol.2.. , 2, 2011, Redinter-
Intercompreensão. hal-03586553

HAL Id: hal-03586553

<https://hal.science/hal-03586553>

Submitted on 3 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

SUMÁRIO

Présentation.....	5
Christian DEGACHE Clara FERRÃO TAVARES	
L’intercomprensione educativa e le “buone pratiche” per il plurilinguismo	19
Antonella BENUCCI	
Evolución de las capacidades intercomprensivas en lenguas romances de estudiantes de la UNRC, participantes en sesiones de Galanet.....	41
María Elena CEBERIO	
Aquisição de saberes múltiplos: a plataforma Galanet na universidade.....	61
Selma Alas MARTINS	
<i>Io insegno, tu enseignes, ele ensina, nos enseñamos...sì, ma come ?</i> Studio comparato degli effetti delle scelte metodologiche di due docenti di intercomprensione	73
Sandra GARBARINO	
Apprendre des contenus disciplinaires en Intercompréhension des langues romanes: quelques résultats d’une première expérimentation scolaire	93
Pierre ESCUDÉ	
La pratique de l’intercompréhension ou la prise de conscience de ce qu’est une langue	117
Mélisandre CAURE	

Bilan de recherche-action des entraînements à l'intercompréhension romane pour adultes en Allemagne	135
	Christina REISSNER
Intercomprehension between distant languages: language policy, learning and teaching, learner autonomy	157
	Franz-Joseph MEIßNER
Los Estudios de Intercomprensión Lingüística en el Perú y la necesidad de una metodología aplicada a la enseñanza simultánea de lenguas indígenas	187
	Maggie Mabell ROMANI MIRANDA
Aspetti metacognitivi e processuali della comprensione di un testo audiovisivo in spagnolo da parte di italofoeni	203
	Diego CORTÉS-VELÁSQUEZ
De la contribution possible de l'approche lexiculturelle à (la didactique de) l' <i>intercompréhension</i>	227
	Jacques da SILVA Marlène da SILVA e SILVA
Pratiques de formation aux approches plurielles : approche réflexive et intercompréhension	249
	Yasmin PISHVA Nathalie THAMIN

Présentation

Recherches sur la méthodologie d'enseignement de l'intercompréhension

Christian DEGACHE

Lidilem, Université Stendhal-Grenoble3

Clara FERRÃO

Instituto Politécnico de Santarém

CIDTFF – Universidade de Aveiro

Quand cette revue est née et quand la thématique des numéros a été fixée, la décision a été prise de consacrer ce numéro 2 à la *Didactique de l'intercompréhension* avec l'idée de porter l'attention sur les pratiques pédagogiques effectives afin d'interroger les choix méthodologiques et tenter d'apprécier leurs effets. C'est la raison pour laquelle nous avons en définitive choisi de donner à ce numéro un titre plus étroitement lié à cet objectif. En effet, si l'on peut entendre l'expression « didactique de l'intercompréhension » (désormais IC) au sens d'ensemble de choix et décisions pour un enseignement spécifique, on peut être en revanche plus circonspect pour attribuer cette dénomination à un domaine de recherche dans la mesure où, comme cela transparaît de plusieurs articles du numéro 1 de cette revue consacré à l'épistémologie de l'IC, ce concept ne délimite pas de manière suffisamment nette un domaine distinct en didactique des langues, ou, tout du moins, pas encore. De par son appartenance aux approches plurilingues il relève en la matière de la didactique du plurilinguisme. La relation entre cette dernière et l'intercompréhension apparaît en effet comme semblable à la relation qui, au début des années 90, a permis d'inscrire pleinement la didactique du français langue étrangère dans la didactique des langues, voire même dans la didactologie des langues-cultures si l'on souscrit à la proposition terminologique de Robert Galisson. L'« appareil conceptuel/matriciel pour la D/DLC » de Robert Galisson (1990 : 13) peut d'ailleurs être utilisé pour l'IC. Ainsi, si l'on se réfère à l'extrait suivant,

« comme toute situation, [la situation éducative] s’inscrit dans un espace et dans un temps donnés. Plus précisément, dans un milieu institué (l’école) – produit d’un milieu instituant (la société) – où des actants de statuts inégaux (les sujets, ou apprenants ; l’agent, ou enseignant), constitués en groupe (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d’apprentissage et d’enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l’autre (l’agent), à la maîtrise d’un objet (la langue-cible), réputé utile à l’éducation des individus qui forment la société » (*ibid.*: 33),

dans les situations éducatives où l’IC est introduite, comme on le verra dans ce numéro, on constate que c’est l’espace et le temps qui sont déterminants dans l’émergence des propositions intercompréhensives. Et ce même si les pratiques d’IC ont toujours existé et continuent à exister dans des contextes où on ne peut pas encore parler d’enseigner l’IC comme cela est mis en évidence par Maggie Romani dans ce numéro.

La mobilité dans le temps et l’espace provoque en effet des glissements dans les milieux instituant et dans les milieux institués. Comme en témoignent les articles présentés dans ce numéro de REDINTER-Intercompreensão, l’IC est déployée dans des environnements scolaires et extra-scolaires, amenant de ce fait les sujets-apprenants à développer d’autres manières d’apprendre les langues, et plaçant les agents-enseignants devant la nécessité de recourir à des approches qui conduisent les individus et les groupes à apprendre d’une manière différente. L’objet d’apprentissage devenant multiple, l’éducation plurilingue devient un objectif nécessaire à l’agir collectif, au besoin actuel de vivre avec les autres, de cohabiter.

Les articles réunis dans ce numéro sur l’IC illustrent cette posture dans la mesure où presque tous partent de l’observation de situations éducatives, au sens large, développant ainsi une conceptualisation en se référant à la théorisation construite au cœur de REDINTER – et dont le numéro 1 de la Revue a rendu compte – de manière à tenter de comprendre leur objet d’étude. Ce faisant, l’IC, en tant que méthodologie, est mise au service de finalités éducatives visant l’amélioration de savoirs scolaires de la part des apprenants mais aussi l’expression d’attitudes de compréhension des autres et du monde en vue de l’action sociale : que sait-on des effets des choix méthodologiques en vigueur dans les approches se réclamant de l’intercompréhension ? Qu’est-ce que la recherche est en mesure d’apporter sur la question ? Voilà les questions générales ici abordées.

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux travaux ont été consacrés à la conception méthodologique, à l'analyse des stratégies et processus de compréhension ou à celle des interactions en situation pédagogique d'intercompréhension, alors qu'un nombre moins important de travaux se sont penchés sur une observation systématique des effets des choix méthodologiques. On notera également à ce sujet qu'il est souvent question de « bonnes pratiques » sans que l'on sache réellement sur quoi se baser pour que telle ou telle pratique soit considérée comme « bonne », d'autant que, bien souvent, les arguments avancés ne sont pas nécessairement à mettre en relation avec l'efficacité pédagogique.

L'intention de cette livraison était précisément de contribuer, dans une perspective didactique, à combler ce déficit. Ainsi l'appel à contribution proposait-il de rassembler des études empiriques portant sur les effets des choix méthodologiques dans des situations d'enseignement/apprentissage orientées explicitement vers des objectifs affichés comme visant un développement des capacités intercompréhensives, à l'écrit comme à l'oral, séparément ou conjointement.

Les auteurs étaient invités à décrire les contextes d'enseignement concernés, que ceux-ci soient réels ou expérimentaux, en présentiel, à distance ou hybrides, ainsi que les démarches pédagogiques adoptées. Ceci avant d'aborder, à partir d'un corpus de données, la question des effets obtenus sur la connaissance et la maîtrise de tel ou tel aspect linguistique, pragmatique, sociolinguistique, discursif, socioculturel... de la ou des langue(s) visée(s), par exemple à travers une analyse de productions ou une analyse de discours (de la classe, en ligne...), ou encore à travers une analyse comparée des résultats obtenus avec différentes démarches (auprès de différents groupes, auprès d'un même groupe avec différents matériels, dans différents environnements...).

Les travaux soumis pouvaient porter plus spécifiquement sur les modalités et les effets de 5 questions méthodologiques :

1. la traduction endogène, c'est-à-dire produite par l'apprenant ou par le groupe : quand la lui/leur demande-t-on ? Sur quoi ? Dans quel but... ?
2. la traduction exogène, c'est-à-dire proposée par autrui (enseignant, tuteur, pair...), natif ou non de la langue considérée : à quel moment est-elle proposée ? Où et pour quoi ?
3. les aides (écrites, orales, multimodales), délivrées ou mises à disposition de l'apprenant, ou encore utilisées à son initiative, pour

soutenir ses processus réceptifs, y compris en situation d'interaction bi-plurilingue

4. l'activité métalinguistique suscitée, c'est-à-dire l'incitation à réfléchir sur les structures de la/des langue(s), qu'il s'agisse du lexique, de la morphologie, de la syntaxe, de la phonologie...
5. les critères retenus comme prioritaires pour une augmentation progressive de la difficulté, par exemple l'introduction des différentes langues visées, le niveau de difficulté des documents et autres sources langagières, la diversification des genres textuels ou types discursifs...

Toutes ces questions ne sont pas abordées ici à la même hauteur. D'autres en revanche, tout aussi pertinentes, l'ont été. Et la description des processus et stratégies mis en oeuvre par le sujet en situation intercompréhensive, reste un point central et essentiel. Comment au demeurant en faire l'économie pour définir et apprécier les effets des démarches d'enseignement choisies? Au final, les 12 articles de ce numéro, écrits dans 5 langues différentes, délivrent une vision large et diversifiée des recherches sur la méthodologie de l'enseignement de l'IC comme on pourra en juger ci-après à la lecture de leur présentation.

Dans le premier article, rédigé en italien, à travers un cadrage didactique de l'IC rappelant quelques jalons historiques, théoriques et méthodologiques (aux niveaux psychoaffectif et métacognitif en particulier), Antonella Benucci se situe sur le plan de la définition des concepts, notamment sur celui de *l'intercompréhension éducative*. L'objectif est de formuler des critères pour identifier les "bonnes pratiques" en IC. Cette démarche, conduite dans le cadre du réseau européen Redinter à partir du recensement et de la caractérisation des matériels pédagogiques visant l'IC, offre grâce à *l'IC éducative*, un concept instrumental pour les travaux présentés dans les articles de ce numéro. Et ce, même si la distinction entre pratique en IC et outil pour l'IC ne peut être encore complètement opératoire dans la mesure où les pratiques renvoient aux actions pédagogiques, aux options retenues par les enseignants, aux procédures de la classe (présentielle ou autre), dont on sait qu'elles diffèrent toujours de ce que préconisent les manuels et autres matériels pédagogiques comme l'auteure le souligne à diverses reprises. Si cela a pour effet de limiter quelque peu la portée de la relation entre intercompréhension éducative et bonnes pratiques – notamment en ce qui concerne les objectifs dont on sait à quel

point les intentions affichées dans le matériel peuvent parfois être éloignées des réalités –, il n'en reste pas moins que la ligne de recherche ici esquissée consistant à définir des critères¹ et méthodes pour apprécier les pratiques en fonction des publics, et ainsi définir les progressions, objectifs et programmes correspondants, s'avère prometteuse pour la suite des travaux sur l'IC.

Les articles suivants se situent dans le cadre de projets européens sur l'IC. Un premier ensemble d'articles renvoie ensuite au projet Galanet. Il s'agit des articles de Maria Elena Ceberio, Selma Alas et Sandra Garbarino rédigés respectivement en espagnol, en portugais et en italien, ce qui les rend représentatifs de la diversité linguistique des échanges dans cet environnement de formation en ligne.

Maria Elena Ceberio s'intéresse aux effets d'une participation répétée deux fois à une session de formation en ligne sur www.galanet.eu de la part d'étudiantes de l'Université Nationale de Rio Cuarto, en Argentine. Après avoir contextualisé cette participation et décrit les modalités d'intégration de l'équipe de cette université aux sessions, l'auteure analyse l'impact sur les pratiques et la construction de compétences de quatre étudiantes à travers leurs déclarations rétrospectives. L'étude est conduite à travers une démarche qualitative qui implique l'enseignante-chercheuse en tant qu'observatrice participante. Deux aspects quantitatifs (comparaison du nombre de connexions et de messages déposés dans le forum) sont également pris en compte ainsi que l'évolution des profils personnels. Elle montre ainsi que l'insertion de l'apprentissage des langues dans des circuits réels de communication va bien au-delà du seul apprentissage linguistique et esquisse les contours d'une progression pluriannuelle où la répétition d'un scénario pédagogique dans le même environnement numérique de formation, peut s'avérer bénéfique. Cela s'explique certes par la simple augmentation de l'exposition aux langues autour de contenus thématiques différents mais surtout par le fait que, d'une part, lors d'une deuxième participation, les sujets sont conduits à adopter une démarche réflexive tirant parti de la première expérience et, d'autre part, parce qu'ils s'obligent à des pratiques communicatives et stratégies de participation et d'apprentissage améliorées.

¹ Même si l'on peut regretter que le critère de l'approche simultanée ou consécutive (par couples de langues à partir d'une langue de référence ou langue-pont) de plusieurs langues n'ait pas été retenu.

Dans une perspective semblable, Selma Alas Martins analyse les représentations d'étudiants de licence en Lettres de l'Université Fédérale de Rio Grande do Norte (UFRN) au Brésil, suite à une première expérience qui visait à développer la compétence de réception (orale et écrite) à partir de productions recueillies dans le cadre de ce projet. Elle souligne, là aussi, l'importance de la dimension réflexive qui accompagne la formation et fait, comme Maria Elena Ceberio, des propositions concrètes et précises pour susciter des pratiques métacognitives, en incorporant également une démarche d'auto-évaluation. L'analyse de ces réflexions, principalement conduite autour du parcours de formation et des apports de cette expérience, permet à Selma Alas Martins de mettre en évidence les compétences et savoirs d'ordre cognitif, formatif et socio-affectif que les étudiants se sont appropriés et dont il est permis de penser qu'elles les ont mis sur la voie de l'autonomisation.

Sandra Garbarino, pour sa part s'intéresse aux méthodes et démarches adaptées par deux enseignantes de l'Université Lumière Lyon 2 au cours d'une même session avec leurs groupes respectifs, toujours sur la plateforme Galanet. Elle compare les choix des formatrices et leur appréciation des effets provoqués avant d'analyser également la perception des étudiants à partir de différentes sources de données (forum, questionnaire final, journal de bord...). Cette observation et analyse des pratiques pédagogiques effectives en IC des deux groupes (par exemple pour choisir la modalité hybride ou présentielle de regroupement ou pour choisir les langues d'échange dans le groupe...) dont l'auteure dit à juste titre qu'elles ont fait l'objet pour l'instant de bien peu de descriptions, permet de mettre en évidence qu'au sein d'un même dispositif de formation, les choix des enseignants peuvent conduire à des pratiques contrastées mais que cela ne signifie pas que les effets en termes d'appropriation de compétences et connaissances soient nécessairement différents, probablement en raison de l'utilisation d'un même environnement et d'un scénario commun. L'article dégage ainsi un certain nombre de "bonnes pratiques" qui renvoient toutefois principalement aux stratégies de communication et d'apprentissage des étudiants (déduction, inférence, comparaison, sollicitation, etc.).

Les trois articles suivants de Pierre Escudé, Mélisandre Caure et Christina Reissner, tous trois rédigés en français, se situent dans le cadre des projets Euro-mania, ICE (InterCompréhension Européenne) et EuroCom.

Dans le sillage des derniers documents du Conseil de l'Europe (Beacco, Coste, van de Ven, & Vollmer, 2010), l'article de Pierre Escudé ouvre la porte sur un champ qui se singularise à différents titres dans ce numéro. Son intérêt porte sur les effets de l'apprentissage intercompréhensif selon le type d'enseignement linguistique (classe bilingue français-occitan, classe monolingue avec initiation à deux langues, à une, à aucune et une classe témoin sans IC). L'article diffère aussi sur d'autres plans puisque dans ce cas il s'agit d'*IC intégrée*, c'est-à-dire attachée à véhiculer des disciplines non-linguistiques (comme l'histoire, les sciences, les mathématiques...) dans différentes langues romanes, auprès d'un public d'enfants (8 à 10 ans) à l'école primaire et avec le manuel réalisé dans le cadre du projet européen Euro-mania. En outre, la notion de *langue-pont* y reçoit une acception spécifique: celle de langue susceptible de servir de passerelle entre les différentes langues d'une même famille en raison de sa position intermédiaire au sein du continuum, et ce, indépendamment du profil langagier de l'apprenant. Tel est le cas de l'occitan parmi les langues romanes.

La méthodologie de recherche employée, principalement quantitative, s'inscrit dans une expérimentation longitudinale visant à identifier et mesurer les capacités et compétences acquises. Cinq classes sont prises en considération et deux types d'éléments sont évalués : les connaissances linguistiques (identifier le verbe d'une phrase d'une langue tierce, trouver un intrus...) et les compétences de compréhension (par exemple produire un texte en français écrit ou produire un sens *actionnel* – entourer, dessiner... – à partir de consignes en langue tierce). Au terme de la comparaison commentée des résultats en pourcentage obtenus pour les différents exercices dans les différentes classes, Pierre Escudé conclut en synthèse que *l'IC intégrée* joue un rôle important sur les comportements scolaires (par exemple à travers la mise en valeur des biographies langagières des élèves considérés faibles par l'école), sur les compétences cognitives et métalinguistiques (la classe bilingue et la classe avec initiation à deux langues ont de meilleurs résultats) et il indique que cette pratique a été favorablement accueillie par les professeurs.

Mélanie Caure présente une formation intercompréhensive conduite dans le cadre d'un master professionnel de l'Université de Reims et prenant appui sur le projet *InterCompréhension Européenne* (ICE). Dans ce Master, la formation à l'IC, en 7 langues des familles romanes et germaniques, dans chaque cas sur le mode simultané, a pour objectif de répondre à des besoins spécifiques liés à la finalité professionnelle de ce Master: la gestion multilingue

de l'information, la veille informationnelle, la recherche documentaire. L'auteure présente et justifie les procédures et les choix méthodologiques de cette formation en IC, comme le principe d'exposition répétée, celui de recherche active et autonome de sens, le rôle de *modérateur* de l'enseignant. Puis elle centre son propos sur le rôle dédié à l'activité métalinguistique de ces étudiants francophones dans les quatre domaines de la phonologie, du lexique, de la morphologie et de la syntaxe et pour ce qui concerne les langues germaniques. Des indices de prise de conscience de faits linguistiques spécifiques à ces langues sont relevés, témoignant d'un développement des compétences de compréhension grâce à cette réflexion métalinguistique collective menée à partir d'une traduction intercompréhensive, en situation présente et sous le guidage d'un *modérateur*.

La contribution de Christina Reissner, tout en insistant elle aussi sur les stimuli déclencheurs des activités métalinguistiques, porte sur les expériences de EuroComRom dans le contexte de la formation des adultes, en l'occurrence le personnel de l'aéroport de Francfort/Main et le public des universités populaires. On est là dans une situation-miroir de celle abordée par M. Caure dans la mesure où il s'agit ici de germanophones appréhendant les langues romanes. En présentant des tâches et activités qui visent le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, elle s'emploie à montrer comment les choix méthodologiques effectués, tenant compte des besoins et spécificités de ce public, se traduisent en bénéfiques dès la phase initiale de l'enseignement/apprentissage intercompréhensif. En ce sens, ces tâches et activités – comme celle consistant à “dessiner leurs langues” ou comme les textes parallèles basés sur des versions *interlinéaires* –, compte tenu des effets produits et décrits ici, peuvent être considérées comme des “bonnes pratiques”. Ce faisant, l'auteure rapporte des données discursives tirées des remarques et commentaires des participants qui lui permettent de poser un certain nombre de repères, par exemple sur la construction de la *grammaire d'hypothèses*, sur le rôle de la *langue-pont* (la langue romane déjà connue), sur la “conscientisation”, sur la traduction approximative, et sur les différences entre le travail individuel et le travail de groupe, l'activité de compréhension collective étant vue ici comme chez M. Caure comme une activité cognitive partagée. L'auteure conclut en pointant quelques questions, notamment sur les stratégies d'appropriation des savoirs par les apprenants, ou encore sur les ruptures dans leurs représentations sur l'apprentissage des langues à travers l'IC.

Dans son article rédigé en anglais, Franz-Joseph Meißner développe l'approche *interfamiliale* (Degache et Melo, 2008) de l'IC dans laquelle se situent les contributions de M. Caure et C. Reissner. L'auteur s'inspire de la didactique "tertiaire", en particulier des démarches et méthodes proposées pour enseigner l'allemand en prenant appui sur les connaissances préalables en anglais, d'un corpus de données issues du volet didactique du projet EuroCom (*EuroComDidact*) et de l'étude des processus de compréhension de langues romanes inconnues par des germanophones en connaissant déjà une (en général le français, *langue-pont*, au niveau B1). Il rappelle le rôle essentiel attribué au transfert dans ses approches et élargit par la suite son propos à d'autres questions: Comment enseigner l'IC germanique à des hispanophones, l'IC slave à des germanophones ? Il souligne lui aussi à quel point l'IC peut être bénéfique sur le plan métalinguistique et métacognitif.

A partir de ces considérations, F. Meißner trace les grandes lignes d'une politique linguistique éducative que l'Union européenne pourrait s'employer à promouvoir pour diffuser une famille de langues en direction d'un public dont la 1^{ère} langue appartient à une autre famille. Son propos porte d'abord sur les langues romanes, en particulier sur leur potentiel en *mode intercompréhensif*, aux côtés de l'anglais *lingua franca*. Mais faisant le constat que ces deux modalités ne peuvent suffire à couvrir tous les besoins de communication et que l'IC romane – pas plus que l'IC germanique ou l'IC slave – ne peut être considérée comme « politiquement correcte à 100% », il porte le regard au-delà de la parenté étroite afin de proposer un modèle curriculaire européen plurilingue. Car ce qui est essentiel, insiste-t-il, n'est pas tant la langue maternelle de l'apprenant que l'ensemble de son répertoire langagier et ses représentations sur les langues et leur apprentissage. Il illustre son propos avec plusieurs exemples et conclut en fournissant quatorze orientations précises à prendre en compte pour la mise au point d'un *syllabus*, par exemple la nécessaire prise en compte des genres textuels (à l'instar du projet InterRom dans son volume 2, Carullo *et al.*, 2007), le choix de la *langue-pont*, un processus de traitement linguistique ordonné et progressif, l'activation contrôlée de procédures compensatoires...

Les deux articles regroupés ensuite, l'un en espagnol l'autre en italien, abordent chacun à leur façon la question de l'oralité. En ce qui la concerne, Maggie Romani se réfère à des contextes, au Pérou, où l'intercompréhension est attestée en tant que pratique spontanée. Après une présentation de la politique linguistique éducative en vigueur dans ce pays, notamment en ce qui

concerne les langues amérindiennes, elle souligne la nécessité de développer dans ce contexte des démarches d'enseignement intercompréhensives en direction de ces langues, en Amazonie et dans les Andes. Ainsi présente-t-elle une expérience mise en œuvre dans l'Amazonie multilingue pour « appliquer l'IC linguistique comme une stratégie alternative » autour de trois langues de la famille Arawak : asháninka, yanesha et nomatsiguenga. La démarche d'enseignement, d'abord essentiellement basée sur la grammaire comparative, a permis ici comme ailleurs, de faire prendre conscience aux étudiants qu'il y a plus de similarités que de différences et de faire émerger une certaine réflexion métalinguistique, d'abord aux niveaux phonologique et morphologique, puis aux niveaux syntaxique et sémantique. Mais face aux résultats mitigés de ce premier essai, en particulier la tendance à une approche trop descriptive et théorique des faits de langue, il a été décidé d'opter pour une approche à la fois plus pédagogique et fonctionnelle inspirée des démarches d'EuroComRom et de ses 7 tamis – faisant l'objet ici d'une présentation générale –, augmentée d'une pratique de l'interaction plurilingue orale en petits groupes avec pour consigne de s'exprimer chacun dans sa première langue. Un certain nombre de résultats sont rapportés d'une première expérimentation, comme une perception différenciée de la distance linguistique – et de la difficulté – entre les langues ou comme des attitudes différentes face à l'IC selon les groupes linguistiques et les affinités. Le lecteur pourra constater que, malgré la différence de contexte et le fait d'avoir affaire à une famille de langues bien éloignée de celles abordées majoritairement par les recherches sur l'IC, les phénomènes observés peuvent être comparables.

Diego Cortés Velásquez se focalise quant à lui sur la compréhension orale. C'est du reste le seul article à s'intéresser à cette habileté dans ce numéro. A partir d'un ancrage théorique, d'une recension de ce qui a été publié sur l'intercompréhension orale ces dernières années, et depuis les présupposés de *l'IC éducative* telle que posée dans ce numéro par A. Benucci, l'auteur s'emploie à étudier l'impact des indications métacognitives (pour favoriser l'élaboration d'hypothèses, pour tirer parti du support écrit et icônographique...) sur l'activité de compréhension orale d'un document audiovisuel en espagnol par des sujets italophones n'ayant jamais étudié cette langue. La tâche consistait, après visionnement, à produire en L1, non pas une traduction, mais une formulation libre de ce qui était compris. Le protocole consiste à comparer les performances de compréhension globale de deux groupes expérimentaux et de deux groupes de contrôle autour de deux séquences audio-visuelles

différentes dont le niveau de difficulté B1 est défini au moyen des descripteurs du Cadre européen de référence. Les résultats obtenus montrent une influence marquée des indications métacognitives – au moyen du *MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire)* – mais pas du support écrit (sous-titres). Les résistances locales sont considérées et des hypothèses explicatives sont émises. Il est possible ainsi d’apprécier la compréhension orale spontanée de l’espagnol par des italophones.

Le numéro se conclut avec deux articles en français qui jettent un regard latéral sur la problématique de ce numéro. Dans le premier de ces deux articles, Jacques da Silva et Marlène da Silva e Silva s’intéressent à une question importante pour la didactique de l’IC, celle de la dimension interculturelle du lexique employé dans les manuels d’enseignement des langues. A partir des propositions de Robert Galisson concernant la *lexiculture*, les auteurs ont recours aux approches lexicographique et *lexiculturologique* pour analyser des manuels de français langue étrangère destinés à des apprenants dans le système scolaire portugais. Les résultats obtenus font apparaître que la dimension lexiculturelle est, dans l’ensemble, insuffisamment prise en considération et que cet état de fait est susceptible de nuire aux processus intercompréhensifs des apprenants toutes les fois que les lexiques des langues-cultures en interaction – en l’occurrence le français et le portugais – sont porteurs, sur le plan discursif, d’une *charge culturelle partagée implicite* respective. Ainsi, à partir d’une analyse spécifique, l’analyse ici réalisée met-elle en évidence le fait que cette dimension devra faire l’objet d’une attention spécifique dans les prochains développements de la méthodologie d’enseignement de l’intercompréhension, en particulier pour la conception d’aides lexiculturelles à la compréhension et à l’interaction intercompréhensive en contexte actionnel.

Enfin, l’article de Yasmin Pishva et Nathalie Thamin rend compte de pratiques de formation didactique initiale aux approches plurielles, parmi lesquelles l’IC. Le public visé est celui des étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} année de licence qui se destinent aux métiers de l’enseignement. La dimension réflexive de la formation, inspirée de la démarche portfolio, des démarches d’éveil aux langues et des approches intercompréhensives, y est là encore essentielle : prendre conscience de sa biographie langagière, conceptualiser la compétence plurilingue et pluriculturelle, découvrir un certain nombre d’outils et dispositifs pour l’IC dont certains font l’objet de développements dans ce numéro (Euro-mania, Itinéraires romans, EuroComRom, Galatea).

La synergie entre les apports de l'expérience vécue de l'IC et les objectifs de la formation aux approches plurielles est en effet très forte (exercice des stratégies de construction du sens, activité métalinguistique comparative, « pratique de la compétence communicative intercompréhensive »...). Une analyse de données, tirées de la 1^{ère} expérience en 2009-2010, est menée. Ces données sont constituées de notes d'observations, de discours réflexifs, de comptes rendus d'expérimentation des modules d'Itinéraires romans. Les résultats exposés illustrent l'apport fructueux de la démarche réflexive ainsi que la nature et la portée des bénéfices pour les perspectives professionnelles des étudiants.

Cette initiative de formation et sa réalisation s'avèrent représentatives de ce que nous appelons plus haut la didactique du plurilinguisme et témoigne de la nécessité, dans la formation des (futurs) enseignants comme dans la recherche, à l'instar d'autres contributions de ce numéro (on citera en particulier Meissner, Escudé, Romani), de ne pas dissocier les recherches sur la méthodologie d'enseignement de l'IC de ce domaine de recherche, parti pris que nous avons adopté ici. Au demeurant, tous les articles présentés dans cette livraison empruntent le chemin de l'observation-conceptualisation-intervention, dans cet ordre ou dans un autre, démarche qui caractérise la didactique du plurilinguisme, et plus largement, la didactique des langues-cultures (Galisson, 1990).

En parcourant ce numéro, le lecteur jouira en définitive d'un large panorama sur les méthodes, les outils et les choix stratégiques adoptés sur différents terrains et pour différents publics et différentes familles de langues, ainsi que sur les effets relevés dans un nombre conséquent d'expérimentations. Il aura également pointé au passage les besoins ultérieurs de recherche et les notions qui devront être précisées, comme nous l'avons vu plus haut avec la notion de "bonne pratique" loin encore de faire consensus dans la communauté des chercheurs en IC.

Références bibliographiques

- BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.H. & VOLLMER, H. (2010). *Language and School Subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Strasbourg : Council of Europe. Disponible sur : www.coe.int/lang
- CARULLO, A. M., TORRE, M. L, MARCHIARO, S., BRUNEL MATIAS, R.,

- PÉREZ, A.C., ARRÓNIZ, M., VOLTAREL, S. & NAVILLI, E. (2007). *InterRom. Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*. Dos volúmenes: (1) *De similitudes y diferencias* ; (2) *Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual*. Ediciones del copista. <http://elcopistaeditorial.com.ar>
- DEGACHE, C. & MELO, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. *L'intercompréhension, Les Langues Modernes, 1/2008, 7-14*. Disponible sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro_LM1-2008_Degache_Melo.pdf
- GALISSON, R. (1990). Où va la didactique du Français Langue Étrangère ? *Études de Linguistique Appliquée* n° 79, juillet-septembre 1990, 13- .

L'intercomprensione educativa e le “buone pratiche” per il plurilinguismo

Resumen

De la reseña de los productos en el campo de la enseñanza/aprendizaje que se pueden incluir en el ámbito de la intercomprensión, se observa una atención a los procesos y a las estrategias de aprendizaje, a las actitudes inducidas en los aprendientes, a las interacciones plurilingües y a otras modalidades comunicativas. Todo esto con una fuerte sensibilidad hacia los componentes individuales y psicoafectivos del aprendizaje, junto a la producción de buenas prácticas. De hecho, la noción de intercomprensión puede resultar operativa ya sea en el plano educativo (intercomprensione educativa) que en el didáctico.

Palabras clave: educación, formación, plurilingüismo, lingüística, comprensión

Abstract

The products worked out in the field of learning and teaching and having reference to intercomprehension are focused on learning processes and strategies, on learners' behaviour, on plurilingual interactions and on different communication conditions.

All of this shows a strong focus on individual and psychological and emotional aspects of the learning process along with the production of best practices. Indeed, the notion of intercomprehension could be considered an operational proposal both on the educational (intercomprensione educativa) and on the teaching approach.

Key-words: education, training, plurilingualism, linguistics, comprehension

1. La politica linguistica europea e l'intercomprensione

1.1 Politica linguistica dell'UE e QCER

La politica linguistica europea degli ultimi quindici anni circa ha promosso la differenza linguistica e culturale in quanto valore fondante dell'UE enfatizzando in un primo momento il concetto di multilinguismo cui in seguito è subentrato quello di plurilinguismo che più pienamente esprime azioni che vadano oltre la promozione di una semplice compresenza di più lingue, in una prospettiva di interazione e contatto dinamico tra lingue, condizione indispensabile di comunità sovranazionale.

Le tappe fondamentali di questo processo risalgono agli anni '90: il Simposio di Rüschlikon del 1991 (*Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification* 1992) raccomandava di sviluppare appropriati metodi per diffondere il multilinguismo e il multiculturalismo, mentre nel *Libro bianco* e nel *Libro verde* di Delors e Cresson la politica linguistica europea perseguiva la finalità di divenire sempre più società della conoscenza (non dell'informazione) in cui la formazione deve essere intesa come *life-long learning*¹.

La sensibilità verso la comprensione multilingue si concretizza nel *Libro bianco* (1995) come conoscenza di altre lingue – senza tuttavia imparare a parlarle né a scriverle – sfruttando le similitudini fra lingue di una stessa famiglia e la possibilità di allargare più facilmente il numero di lingue conosciute partendo da lingue apprese o con cui si è già entrati in contatto: tutto ciò passando dallo sviluppo di competenze parziali viste quindi non come limiti ma come risorse indispensabili per ulteriori apprendimenti e conoscenze.

La questione della diversificazione linguistica dal punto di vista della parzialità, della coscienza delle conoscenze possedute e della trasferibilità dei saperi è affrontata a più riprese nel QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento) del 2001, lo strumento orientativo oggi più diffuso tra quelli prodotti dalla UE, approdando dal concetto iniziale di multilinguismo a quello più operativo di plurilinguismo. In particolare nel capitolo 8 si afferma la necessità di “uscire dalla tradizionale dicotomia, apparentemente equilibrata

¹ Su questo cfr. Beacco & Byram (2003). Nel piano d'azione 2004-2006 *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica* l'attenzione si sposta invece sulla scuola, sulla diffusione più ampia degli strumenti per l'insegnamento/apprendimento delle lingue e sulla formazione degli insegnanti di lingua e di altre discipline.

rappresentata dalla coppia L1/L2 [e] considerare che l'individuo non dispone di un repertorio di competenze comunicative distinte e separate nelle lingue che conosce, ma di una competenza plurilingue e pluriculturale che le ingloba tutte" (QCER 2002: 205), ma si aggiunge anche (207) che in particolare per lingue vicine, ma non solo, si verifica una osmosi che permette il passaggio di conoscenze e capacità e che tutte le conoscenze sono sempre parziali.

Parallelamente al diffondersi di una sensibilità politica verso il plurilinguismo, e alla promozione di approcci "morbidi" che includano programmi modulari per acquisire competenze parziali, si sono sviluppati vari ambiti di ricerca intorno ai processi di intercomprensione, spontanea e guidata, filone di indagine molto produttivo che studia la natura della comunicazione e la parzialità delle competenze². Nel trattare la trasferibilità dei saperi il QCER e i progetti sull'intercomprensione riprendono in parte i postulati dell'analisi contrastiva e del transfert concentrando però l'attenzione sulle similarità esistenti tra lingue, non solo relative ai loro sistemi linguistici ma anche di tipo pragmatico e culturale³, e sullo sfruttamento consapevole da parte del parlante e dell'apprendente delle proprie conoscenze del mondo.

Dopo il Colloquio di Lisbona del 2007 (Capucho, Alves P. Martins, Degache & Tost 2007) è stata creata una rete europea (REDINTER) che persegue le finalità di sviluppare e incoraggiare le politiche di promozione dell'intercomprensione, censire e valutare le iniziative esistenti, concepire e diffondere "buone pratiche" in questo campo. Tuttavia, malgrado gli sforzi congiunti degli esperti della UE e dei ricercatori che hanno deciso di dedicarsi a tali problematiche, sembra che di plurilinguismo, intercomprensione e pratiche formative e didattiche ad essi associate si occupino realisticamente ancora molto raramente le politiche linguistiche ed educative dei singoli paesi dell'UE e che poco o niente ne sappiano molti insegnanti di lingue⁴. Esiste poi una oggettiva difficoltà nel definire cosa siano le "buone pratiche" e quali caratteristiche debbano possedere, aspetto sul quale proporrò più avanti alcune riflessioni.

² Tra i molti contributi su questo argomento si veda in particolare Capucho (2008).

³ Le problematiche di intercomprensione a livello culturale sono state affrontate in vari contributi da Balboni (tra i quali 1999 2006 e 2007) e Candelier (2007).

⁴ Se si escludono gli ancora troppo pochi insegnanti che fanno parte di associazioni come quelle italiane LEND, GISCEL, SLI ecc. o coloro che individualmente si preoccupano del proprio aggiornamento professionale.

1.2 Problematicità della comprensione

La ricerca svolta nell'ambito dell'intercomprensione ha riportato in primo piano le questioni relative alla comprensione dopo che per molti anni sono state considerate un riflesso obbligato e speculare, mero ricalco esecutivo, della produzione⁵. La linguistica ha infatti sempre avvertito come problematica la comprensione lasciandola in margine ai propri interessi, considerata banale e scontata, vista come un processo che si svolge a tappe successive; anche gli studi di interlingua e delle fasi acquisizionali si sono per lo più concentrati sulla produzione.

Le difficoltà del comprendere secondo Chomsky non riguardano soltanto *performance* occasionali o eccezionali ma neppure la sola realizzazione esecutiva o, per dirla con Saussure, la *parole*, attengono invece alla *competence*: hanno radice sia nella forma del sistema, nella *langue* come sistema, sia nella nostra umana capacità di gestire una lingua e le sue innumerevoli parole, ossia nel *langage* tutto intero. E proprio di questo ultimo, del *language*, si è tenuto poco conto in gran parte degli approcci e dei metodi per insegnare/apprendere le lingue.

La visione lineare della comprensione linguistica cambia grazie ad una maggiore conoscenza della natura della comunicazione, agli studi di psicoanalisi, sulla memoria e sul funzionamento del cervello, a quelli sul lessico di alta frequenza e sul grado di leggibilità dei testi, alla diffusione dei mezzi di comunicazione – in particolare la televisione – e si fa strada l'affermazione che comprendere realmente un enunciato – e un testo – è sempre un caso di *problem solving* e come tale non è lineare ma è complesso e coinvolge saperi relativi sia alla *langue* che al *language*.

Anche gli studi sulla percezione grafica e uditiva hanno messo in crisi l'idea semplicistica della comprensione mostrando che le abitudini verbali pregresse, le conoscenze, le attese linguistiche e culturali, le attitudini psicologiche e le valutazioni intuitive sul contesto pesano per favorire e orientare la ricezione visiva e uditiva. La comprensione non è avulsa dal contesto situazionale in cui ha luogo la comunicazione: la forma della frase o del testo, ricostruibile a partire dal concreto enunciato fonico o grafico che percepiamo, si rivela solo uno dei dati, il maggiore, ma non l'unico, su cui devono esercitarsi le nostre capacità di comprensione. Dato che tali capacità non sono strettamente linguistiche, ma generalmente intellettive e cognitive, riguardano almeno due

⁵ Tuttavia, in ambito italiano, già De Mauro in vari suoi interventi a partire dagli anni '70 si pone il problema della sistemazione delle proprietà del linguaggio storico-naturale e della comprensione.

macrolivelli: la distinzione dell'espressione dei messaggi, cioè la percezione delle manifestazioni foniche, e l'individuazione del contenuto dei messaggi, vale a dire il senso (cfr. Murillo 2007).

Non possiamo aspettarci una ricezione prevedibile, la ricezione si sviluppa per tentativi ed esplorazioni, ipotesi, ritorni. Le ipotesi vengono elaborate prima ed esternamente dalle conoscenze del linguaggio verbale, su una base percettiva, prelinguistica, analizzando la situazione di produzione, valutando gli interlocutori; ci serviamo cioè di appigli extraformali⁶. Dunque se in glottodidattica è utile avere una visione pragmatica del funzionamento della comunicazione è però indispensabile anche analizzare le strategie messe in atto da chi parla/ascolta, le relazioni che ricostruisce tra lingua e contesto, come (e se) sa ricorrere all'*expectancy grammar*. Proprio questo ultimo tipo di competenza, che opera sulla base della consapevolezza situazionale, della ridondanza e della conoscenza del mondo (enciclopedia), risulta molto utile per potenziare la naturale intercomprensione tra lingue. La capacità di prevedere che cosa può essere detto in un dato contesto (argomento, luogo, momento della comunicazione, ruoli, scopi, ridondanza) e in un dato contesto (genere comunicativo, struttura del testo, reticoli morfosintattici e semantici) potenziano indubbiamente il processo globale e simultaneo di comprensione: materiali didattici fondati su questi presupposti non possono che costituire "buone pratiche".

Vi sono poi diversi tipi di comprensione: intensiva (parola per parola), estensiva globale (*skimming*), mirata all'identificazione di dettagli (*scanning*); anche se il prodotto reale della comprensione rimane nel cervello dell'apprendente, ed è di non facile valutazione, insegnare quale strategia convenga utilizzare di volta in volta e come essa funzioni è un obiettivo specifico dell'educazione linguistica.

1.3 La comprensione orale

All'interno del generale ritardo con il quale si sono sviluppati gli studi sulla comprensione, la scarsa considerazione dei processi di comprensione orale fa sì che ancora oggi sappiamo molto di più sul funzionamento del codice scritto e della sua comprensione che su quello orale e sulla sua

⁶ Mounin aveva già riflettuto sul carattere non puramente linguistico – ma sensoriale, esperienziale, operativo, intellettuale – della comprensione dei segni e dei testi linguistici. Su questa direzione oggi si impegnano le ricerche di impronta cognitivista e connessionista le cui applicazioni nella didattica delle lingue possono avere punti di confluenza con la didattica dell'intercomprensione.

relativa comprensione. L'ascolto è l'attività più problematica e ansiogena dell'apprendimento linguistico⁷ ma la sua complessità non è ancora stata affrontata in maniera organica e approfondita. Per questo potranno costituire oggetto di interesse i risultati delle sperimentazioni non soltanto di generali pratiche di intercomprensione ma nello specifico di quelle di intercomprensione all'orale.

I meccanismi comunicativi al di là delle specificità delle singole lingue e culture condividono alcune caratteristiche, legate alla testualità, al canale comunicativo ecc.: per esempio sappiamo che in tutte le lingue la produzione orale risente di alcuni fenomeni indotti necessariamente dal canale utilizzato come la frammentarietà, il carattere perituro e la non permanenza dei segni, la funzionalità dei fenomeni di ritmo e prosodia, il ricorso a segnali discorsivi e ad aspetti paralinguistici ma anche ai rapporti tra gli interlocutori e ai riti di interazione. Quanti corsi di lingue o insegnanti tengono conto di questi aspetti trasversali di conoscenza? A mio avviso ancora troppo pochi. In sperimentazioni didattiche condotte di recente abbiamo rilevato ancora una scarsa introduzione di procedure che facciano esplicitare agli apprendenti i processi attivati durante l'ascolto e una quasi totale assenza di azioni che svolgano una verifica della adeguatezza delle strategie adottate.

2. Componenti individuali e psicoaffettive dell'apprendimento

2.1 L'apprendente e i suoi atteggiamenti

Dal censimento degli interventi teorici e delle pratiche didattiche elaborati nel campo dell'insegnamento/apprendimento che possono essere ricondotti all'ambito dell'intercomprensione si osserva una attenzione ai processi e alle strategie cognitive di apprendimento, una spiccata sensibilità verso le componenti individuali e psicoaffettive, cui si accorda un valore aggiunto: l'apprendente con la sua individualità di stili, strategie, formazione e la sua capacità di riflettere sulla lingua e sul linguaggio è posto in primo piano. Infatti chi impara una lingua che non sia la propria è in grado (o può essere messo in condizione) di trattare esplicitamente molti aspetti della sua esperienza: valutazioni sull'apprendimento, sulla lingua e cultura della comunità di appartenenza e dell'altra comunità, su domini sociolinguistici

⁷ Su tali problematiche si vedano anche Jamet (2005 e 2009) e Bonvino & Caddeo (2007). Manca tuttavia ancora un raccordo tra ambito teorico e applicativo, come ricorda Murillo (2007: 358-359).

e intrecci comunicativi. E' un apprendente capace di costruirsi un rapporto di cooperazione con l'insegnante e il materiale didattico per raggiungere nuove conoscenze, che non si limitano ad una LS/2 ma coinvolgono la lingua materna e altre lingue conosciute/incontrate o che possono servire da ponte per il nuovo apprendimento. Solo potenziando queste capacità innate e rendendole coscienti nell'apprendente è possibile favorire una attitudine riflessiva e positiva verso le nuove lingue, indispensabile per attivare processi di intercomprensione, raggiungendo così due scopi contemporaneamente: agevolare i processi spontanei di intercomprensione; contribuire allo sviluppo cognitivo dell'individuo, favorito dall'abitudine al passaggio da una lingua, varietà di essa, e da un linguaggio, ad altre lingue, varietà, linguaggi. Occorre naturalmente centrare le azioni didattiche in base all'età del destinatario affinché sia possibile trasferire conoscenze e abilità già formate nell'ambiente linguistico nativo o in altre lingue ad altre lingue, che l'input sia adeguato alle capacità cognitive del destinatario e che domini e temi scelti richiamino schemi ed esperienze di vita già posseduti, provocando aspettative su contenuto e organizzazione dei messaggi⁸.

Questo atteggiamento riflessivo fino a pochi anni fa nella migliore delle ipotesi era appannaggio dell'insegnante di lingua che a differenza del nativo qualunque possiede sia una conoscenza procedurale che dichiarativa: a mio avviso un apprendente ideale secondo l'ottica dell'intercomprensione dovrebbe essere condotto a costruirsi conoscenze di entrambi i tipi, anche se a livelli molto semplificati.

2.2 L'apprendimento riflessivo

La nozione di intercomprensione può risultare operativa non solo sul piano più strettamente della didattica linguistica ma anche su quello, più vasto, educativo e facilitare così la consapevolezza dei processi e delle modalità di appropriazione del senso che non può prescindere dallo sfruttamento di una serie di variabili socioculturali, situazionali e linguistiche ma anche di quelle legate alla personalità dell'apprendente. L'apprendimento riflessivo necessita di una serie di operazioni che permettano lo svolgimento dei compiti e la risoluzione dei problemi (competenze procedurali), operazioni che nelle "buone pratiche" sull'intercomprensione vanno a integrare i naturali processi di intercomprensione, tramite la costruzione di saperi e la riflessione.

⁸ Sull'importanza delle strategie di apprendimento in ambito di intercomprensione si vedano almeno Jamet (2005) e Benucci (2007) e Benucci & Cortés (2011).

Ciò che dovrebbe essere maggiormente sviluppato in un prossimo futuro nell'ambito dell'intercomprensione è la valutazione della natura dei rapporti che si stabiliscono tra le lingue nell'apprendente e delle operazioni che compie la sua mente nel corso dell'apprendimento, degli appigli anche non linguistici ai quali ricorre, cioè come il contesto, le situazioni di apprendimento e i materiali didattici usati possano influire sull'apprendimento stesso o almeno sulla relazione di corrispondenze e sui transfert di conoscenze che si stabiliscono. Come ricorda il QCER (2002: 131-132) un apprendimento riflessivo comporta un saper apprendere vs. autoapprendimento, la capacità di osservare e di partecipare a nuove esperienze e di integrare le nuove conoscenze con quelle già esistenti. La capacità di apprendere una lingua si sviluppa con l'apprendimento stesso, esplicitandone i processi, riflettendo sui passi che si stanno compiendo nello sforzo di svolgere quel dato compito, per comprendere un certo testo, valutando i procedimenti che adottiamo e mette l'apprendente in condizione di affrontare le difficoltà più efficacemente e in maniera indipendente. E' lui che valuta le opzioni esistenti e sfrutta meglio le opportunità offerte ricorrendo alle capacità più nascoste che possiede riguardo alla complessità della comunicazione e ai processi di comprensione, per divenire via via sempre più consapevole di ciò che potenzialmente è in grado di fare con la lingua e i linguaggi.

La capacità di apprendimento linguistico è il risultato di diverse componenti, tra le quali vi sono le abilità di studio. Proprio su queste ultime si concentra gran parte del problema dato che un tale approccio comporta uno sforzo di concentrazione, una posizione attiva nei confronti dei testi, una attitudine costruttiva, la creazione di relazioni interlinguistiche sistematizzabili di differenti livelli (la costruzione di regole individuali personali di corrispondenze e trasformazioni). Di conseguenza tappa iniziale e condizione di successo di ogni apprendimento riflessivo è la presa di coscienza da parte dell'apprendente della propria identità plurilinguistica, il riconoscimento del valore delle proprie potenzialità e la familiarizzazione con una pratica di apprendimento per competenze parziali, ma al tempo stesso plurime in quanto a lingue e saperi coinvolti. Si tratta di far emergere potenzialità nascoste e attitudini plurilinguistiche di cui non ha coscienza:

“Determinante, para que o processo de Intercomprensão ocorra, é a existência de disponibilidade do sujeito par interagir com a Alteridade, mais concretamente para interagir com a(s) língua(s) do Outro, colocando igualmente em comum a(s) sua(s) própria(s) língua(s), num processo em que os sujeitos buscam,

simultaneamente, compreender e fazer-se compreender.” (Santos & Andrade 2007: 260)

3. Intercomprensione educativa

3.1 Educazione linguistica (EL), linguistica educativa (LE) e plurilinguismo

Collegata al concetto di plurilinguismo è la nozione di EL, nozione formalizzata e ufficializzata in Italia nelle *Dieci tesi* demauriane (De Mauro 1981) in cui la comprensione è considerata un obiettivo di primaria importanza, e che si intreccia con quella di LE, pur mantenendo quest'ultima una vocazione maggiormente orientata all'esplicitazione teorica del funzionamento del linguaggio. Tuttavia come afferma Ferreri (2010: 3):

“L'educazione linguistica è chiamata ad occuparsi delle modalità di trasformazione del sapere linguistico in un'ottica di espansione delle capacità linguistico-culturali degli apprendenti presi individualmente e colti nella loro dimensione sociale. La linguistica educativa esplicita il ruolo e la funzione del fatto sociale nel darsi e farsi degli apprendimenti linguistici e spiega la trasformazione delle potenzialità di linguaggio in una lingua specifica come esito dell'interazione dialogica tra i membri di una comunità impegnati nello sforzo reciproco di intendere e di intendersi.”

Ne scaturisce una definizione di LE come quella branca delle scienze del linguaggio che si occupa di considerare la lingua in funzione dell'apprendimento linguistico⁹, quindi la LE definirebbe anche quali approcci, strumenti e risorse possono facilitare lo sviluppo delle capacità semiotiche e l'apprendimento linguistico facendo proprie anche conoscenze della mente, della competenza cognitiva.

Se il plurilinguismo è la norma dato che ciascun individuo nella sua storia personale viene a contatto con e sperimenta continuamente esperienze di plurilinguismo (cfr. già Coste, Moore & Zarate 1997), la competenza plurilingue ha però una valenza non solo politica ma anche educativa perché implica il contatto tra lingue, popoli diversi e relative culture, lo sviluppo delle potenzialità del linguaggio; dunque sul piano didattico conduce a una visione delle lingue non tanto come oggetti di studio in sé stessi e non solo come

⁹ Se vedano De Mauro & Ferreri (2005) e Ferreri & Guerriero (1998).

strumenti di mediazione tra una lingua già conosciuta e una nuova, tra la LM e una L2 che si desidera conoscere, ma anche come mezzi di potenziamento delle capacità di impiego del linguaggio, capacità quindi “di intendere e di intendersi”.

Nell’ottica dell’intercomprensione (educativa) tali lingue non dovrebbero più essere trattate isolatamente una per volta, ma affrontate congiuntamente senza temere (come invece è convinzione ancora oggi molto diffusa almeno in alcuni paesi) che il confronto dell’apprendente con più varietà o lingue – e una continua riflessione che va da LS/2 a LM e viceversa – possa creare confusione e disorientamento. Corollari consequenziali sono l’abbandono di una visione compartimentata e monolitica delle lingue, di una priorità assoluta della correttezza sulla coerenza e accettabilità delle interpretazioni del senso: molte resistenze si profilano all’orizzonte perché non è così semplice far passare tali idee nella pratica dell’insegnamento.

3.2 Dall’intercomprensione all’intercomprensione educativa (IE)

L’IE (Benucci & Cortés 2011) considera l’intercomprensione in funzione dell’apprendimento linguistico e viene a costituire l’anello di congiunzione tra epistemologia e pratiche applicative, ridefinendo approcci, metodi, tecniche e risorse tecnologiche utili per facilitare lo sviluppo delle capacità semiotiche; l’IE non si ha però senza il riconoscimento del valore di competenze/abilità parziali che sviluppano attitudini affettive positive (emozioni, sentimenti, motivazione), essenziali per l’apprendente impegnato a sfruttare la propria conoscenza del funzionamento del linguaggio e delle lingue in generale.

In quanto educativa l’intercomprensione non si limita dunque a diffondere postulati teorici di cui proporre applicazioni pratiche ma viene a configurarsi come luogo di interscambio di relazioni tra campi teorici e applicativi, nel senso che i principi dell’intercomprensione sono fondanti per le impostazioni didattiche e la creazione di strumenti per l’educazione alle lingue, verificandone al tempo stesso anche l’efficacia, i quali a loro volta apportano nuove conoscenze scaturite da sperimentazioni e prove sul campo (le “buone pratiche”) e modificano parte degli assunti teorici.

L’IE dovrebbe studiare come possa essere trattata la pluralità linguistica nella didattica dell’intercomprensione (cioè didattica partecipativa, plurilingue, cooperativa, costruttiva, riflessiva) innanzi tutto nella mente dell’apprendente e poi nella elaborazione di materiali (input testuali e tecniche didattiche in primis) adeguati allo sviluppo metacognitivo dell’apprendente, in accordo con il quadro teorico cui si rifà l’intercomprensione e nel più ampio

scenario dei processi mentali attivati nell'apprendimento e nella realtà della comunicazione.

Così come la LE, l'IE non considera le lingue come sistemi a sé stanti ma in prospettiva semiotica, riconducendole, e riconducendo le "buone pratiche" ad essa collegate, al più ampio concetto di comunicazione che comprende altri sistemi segnici:

"L'ampliamento di prospettiva, dal linguistico in senso stretto al semiotico, ingenera raffronti e confronti fra sistemi e analisi di traducibilità da un sistema ad un altro con esplorazione degli ampliamenti/restringimenti di senso, delle trasformazioni dei contenuti che ciascun codice comporta. La LE esplora le potenzialità di tutti i codici e consegna alle lingue il primato della trasferibilità in parole dei sensi espressi nei codici non linguistici in forza dell'esercizio esclusivo della funzione metalinguistica riflessiva." (Ferrerri 2010: 11)

L'IE deve quindi giungere a creare un sistema di interpretazione dei processi di (inter)comprensione linguistica trasversale alle varie lingue, basato sul fatto che le lingue e il loro apprendimento non sono mai isolati, che non è possibile prescindere dalle competenze generali e specifiche possedute dagli apprendenti, i quali vanno però adeguatamente guidati nella costruzione del senso e nell'assunzione di competenze specifiche attraverso la presa di coscienza dei saperi e dei saper fare con la lingua. L'IE indicherà quindi quali condizioni occorra creare nelle pratiche di insegnamento perché si producano atteggiamenti riflessivi e quindi fornire indicazioni chiare nei curricoli, di modo che le "buone pratiche" non restino singoli esempi di sperimentazioni portate a buon fine ma vengano a costituire la naturale conseguenza operativa di un impianto teorico condiviso. Tale prospettiva non è possibile senza un adeguato addestramento degli apprendenti, ma in primo luogo senza la sensibilizzazione degli insegnanti affinché partendo dai problemi della comprensione siano in grado di potenziare i processi che fanno attivare nei propri studenti ricorrendo ad alcune pratiche didattiche piuttosto che ad altre: l'IE presuppone quindi insegnanti preparati ad aiutare i propri studenti a migliorare il loro saper fare con la lingua, a scoprire il funzionamento della comunicazione e nello specifico della comprensione.

4. L'intercomprensione educativa e le "buone pratiche"

4.1 "Buone pratiche"

Uno degli obiettivi del progetto REDINTER è censire e valutare le buone pratiche per consentirne da una parte l'emersione e la diffusione e, dall'altra, fornire alla comunità scientifica e agli insegnanti una banca dati di riferimento a livello globale partendo dalla convinzione che l'intercomprensione può e deve essere stimolata, rafforzata, ampliata con l'atto didattico. Le "buone pratiche" in quanto attività pedagogica (progetto, linea-guida, materiali didattici, ecc.) dovrebbero permettere di raggiungere i risultati previsti grazie al loro valore riconosciuto, tale da costituire un modello, e poter essere riutilizzate con profitto in contesti nuovi e diversificati.

Componenti trasversali a tutte le "buone pratiche" censite nel corso del progetto REDINTER sono i seguenti assunti:

- acquisizione e apprendimento interagiscono nella formazione e trasformazione delle competenze e delle conoscenze linguistiche dell'apprendente, da cui consegue l'importanza accordata ad altre lingue coinvolte nell'apprendimento;
- ciò che si è acquisito in un'altra lingua influisce innegabilmente sugli apprendimenti della nuova lingua e ciò che sappiamo sul funzionamento di tali processi porta ad apprendimenti più veloci e stabili.

Alla base delle "buone pratiche" vi sono dunque, anche se non sempre esplicitamente, le conoscenze sulla trasferibilità dei saperi pregressi, il ricorso a (e la valorizzazione di) esperienze linguistiche di partenza e l'individuazione dei rapporti di trasferibilità tra le lingue e i linguaggi nella mente dell'apprendente, quindi il riconoscimento della valenza dei fattori cognitivi, psicolinguistici, sociolinguistici e psicologici.

Le "buone pratiche", in accordo con i principi dell'IE, pongono dunque il significato al primo posto favorendo con adeguati processi la costruzione di capacità di comprensione sia sfruttando le conoscenze pregresse sia avvalendosi delle abilità di ricostruzione del senso in base ad abitudini, norme, saperi condivisi tra parlanti di differenti lingue, soprattutto se sono tipologicamente vicine, ma non solo, sfruttando comunque tutti i livelli di trasparenza (lessicale, del canale usato, morfosintattica, pragmatica ecc.)¹⁰.

¹⁰ Sullo sfruttamento della trasparenza, più evidente nel lessico, si vedano tra gli altri Murillo & Harnegnies (2005), Bonvino (2010) e Jamet (2007).

Le "buone pratiche" di intercomprensione si fondano almeno sulle nozioni di processo e strategie cognitive in quanto presuppongono e 'scatenano' l'utilizzo dei saperi linguistici, culturali e procedurali. Quindi le "buone pratiche" devono essere fondate su una o più nozioni di base dell'IE: lo sfruttamento della vicinanza linguistica, il ricorso alle strategie di comprensione, l'impiego delle conoscenze pregresse, il riconoscimento del valore della parzialità delle competenze, l'accettazione della disparità dei livelli di competenza in comprensione e produzione, la trasversalità degli apprendimenti.

4.2 Le "buone pratiche" di REDINTER

Le "buone pratiche" devono essere comunque verificate per valutare quanto i risultati cui mirano siano raggiunti e per comprendere il loro effettivo impatto nella panoramica della didattica delle lingue in Europa, per questo si possono adottare griglie di valutazione con parametri generali e specifici come quelli usati nel progetto REDINTER¹¹.

I criteri di valutazione individuati sono: efficacia, efficienza, coerenza con i principi ispiratori, riproducibilità, grado di coinvolgimento e grado di soddisfazione di insegnanti e apprendenti, livello di innovazione, accessibilità, valore aggiunto, facilità di organizzazione, efficacia di apprendimento, riconoscimento istituzionale, sostenibilità, esplicitazione della concezione e riflessione sul processo di apprendimento, sensibilizzazione al ricorso a preconoscenze.

Siamo tuttavia consapevoli della difficoltà insita in tale operazione dato che almeno alcuni di questi criteri sono legati alla soggettività di chi li analizza, e riguardano macro caratteristiche che in sé racchiudono il valore generale della pratica, come "*Efficacia*. Produce risultati adeguati rispetto agli obiettivi prestabiliti e agli effetti attesi"; "*Efficienza*. Garantisce un bilancio favorevole tra risorse utilizzate per la sua realizzazione e risultati conseguiti"; "*Coerenza*. Garantisce una coerenza interna (tra attività, risultati e obiettivi) e esterna (rispetto alla *policy* di riferimento)".

Altri sono invece più trasparenti e puntuali permettendo un riscontro accettabile e oggettivo come "*Riproducibilità*. E' possibile replicare alcuni aspetti del modello proposto in contesti nuovi, simili o diversi dal contesto in cui è stata realizzata originariamente", "*Riconoscimento istituzionale*. Questa pratica è riconosciuta, rispettata, promossa e riconoscibile", "*Preconoscenze*.

¹¹ Criteri individuati alla riunione di Viseu del 2009, rielaborati nel corso dello svolgimento del progetto e rivisti al consesso di Ausburg del 2010.

(Competenza di entrata nella/e LS/2, LM specifiche o no, *training* su processi specifici o su pratiche didattiche intercomprensione e valutazione dei risultati) Prevede il riferimento ai prerequisiti e alla valutazione dei risultati”, “*Concezione e riflessione sul processo di apprendimento*. Esplicita la concezione del processo di apprendimento e favorisce la riflessione dell’apprendente su tale processo”.

In altri casi basta effettuare una verifica incrociata a livello di insegnanti e apprendenti che sono stati coinvolti con semplici questionari e schede di autosservazione (cfr. Benucci & Cortés 2011) come per i criteri “*Grado di coinvolgimento*. Mette in moto le risorse tecniche, culturali e umane dell’utente/apprendente”, “*Grado di soddisfazione*. Sviluppa attitudini positive (dirette e indirette) nei partecipanti”, “*Facilità di organizzazione*. Quanto è facile iniziare ad utilizzarlo? È richiesta una formazione preliminare”, “*Accessibilità*. L’organizzazione e la partecipazione sono economiche e pratiche”; oppure tramite la somministrazione di test di verifica delle competenze in entrata e in uscita come per i criteri “*Valore aggiunto*. Produce qualche cambiamento nel contesto considerato? Quali? Effetto *spin-off*? Miglioramento della comunicazione di gruppo? Facilitazione all’integrazione sociale? Sviluppo delle meta-competenze? Etc.” e “*Efficacia di apprendimento*. Quanto influisce sul miglioramento delle competenze CEFR? Di quali competenze parziali e a quale livello”.

Altri criteri sono poi validabili in base ai diversi contesti nazionali e di istruzione in cui vengono proposti, come è il caso di “*Grado di innovazione*. Fornisce soluzioni nuove e creative, a livello di prodotto e/o di processo (es. modalità di gestione, metodologia di monitoraggio e di valutazione, sistema di disseminazione dei risultati...)”, strettamente legato alla diffusione in un dato Paese di metodologie glottodidattiche, convinzioni a livello teorico e idea della formazione che si ha; variabili ancora più evidenti presenti per “*Sostenibilità*. È fondata su risorse (finanziarie, professionali, tecnologico-logistiche) esistenti o è capace di generare nuove risorse (per es. ci sarebbe qualcuno disposto a pagare per questo tipo di corso/materiale/progetto...)? È capace di continuare a esistere o a produrre effetti anche oltre la durata dell’intervento?”.

Le “buone pratiche” inserite nel data base ad oggi sono 18. I primi risultati evidenziano che tra questi quindici criteri quelli maggiormente presenti nel materiale censito sono *efficacia, efficienza, riproducibilità, grado di coinvolgimento dell’apprendente, esplicitazione di concezioni e riflessioni sui processi di apprendimento* (tutti con il punteggio massimo). Se ne deduce che le pratiche di intercomprensione sono principalmente occupate a tentare di fornire una

giustificazione teorico-applicativa dei principi cui si rifanno, a proporsi in quanto efficaci ed efficienti per iniziare gli apprendenti all'apprendimento simultaneo di più lingue e a produrre modelli didattici coerenti con tali principi, preoccupazione condivisibile in un momento in cui ancora le nozioni e i principi cui si ispirano stentano a diffondersi tra il grande pubblico.

I criteri più scarsamente presenti sono invece *accessibilità, riconoscimento istituzionale e sensibilizzazione dell'apprendente verso processi di apprendimento non tradizionali* (ricorso a preconoscenze): si tratta di una conferma della circolazione ancora limitata di tali materiali dovuta in primo luogo al permanere, almeno in certi ambienti, di una diffidenza di fondo verso approcci non tradizionali e non formalistici all'apprendimento delle lingue, della difficoltà di inserire approcci flessibili e modulari nei programmi nazionali di insegnamento e di raggiungere gli apprendenti senza l'intermediario di istituzioni e insegnanti che spesso non ne vedono l'utilità o li considerano troppo complessi e impegnativi.

Esistono poi discrepanze notevoli anche per i Paesi in cui sono più diffuse tali pratiche, che vedono ai primi posti Spagna, Portogallo, Germania, Francia, Italia, paesi in cui sono presenti da tempo comunità di ricercatori che si dedicano ai problemi dell'intercomprensione; di conseguenza anche le lingue più presenti sono spagnolo, italiano, portoghese e francese, tra l'altro tutte lingue appartenenti allo stesso gruppo romanzo nel quale sono stati raggiunti i migliori risultati sul grado di trasferibilità di conoscenze grazie alla trasparenza di fondo di tali lingue.

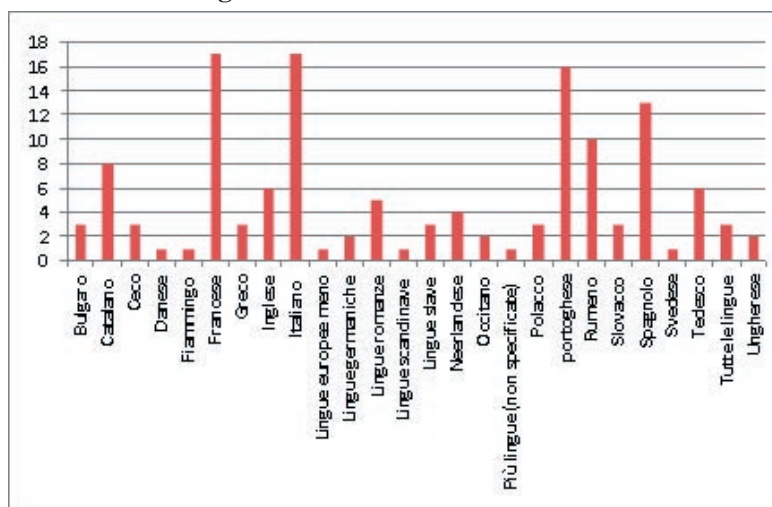
I materiali prodotti sono in primo luogo Web-site, poi Cd-rom e infine manuali; sono poche le guide per l'insegnante e i video che invece permetterebbero, le prime, di diffondere maggiormente una sensibilità all'intercomprensione e verso i vantaggi che presentano i materiali ad essa ispirati, i secondi di sfruttare al meglio le potenzialità del contesto e di essere utilizzati più largamente, viste le scarse attrezzature ancora presenti in molti scuole europee. L'apprendimento simultaneo e la prospettiva plurilinguistica dovrebbero essere garantiti dal fatto che in tutte le buone pratiche censite sono presenti almeno tre lingue.

Pur non costituendo specifiche voci dei criteri di qualità si è ritenuto utile ricavare dati anche per le *abilità* e gli *obiettivi*. La maggior parte delle pratiche ha l'obiettivo di sviluppare la comprensione scritta, come era del resto prevedibile viste le considerazioni esposte brevemente in 1.2 e in 1.3, mentre sono più scarsi i materiali che si orientano verso lo sviluppo della comprensione orale, sfida certamente più impegnativa ma anche più rischiosa

dato il carattere più trasversale dei codici scritti rispetto a quelli parlati e degli standard delle lingue, almeno in ambito romanzo. Anche gli obiettivi sono in linea con i principi di intercomprensione educativa cui si ispirano le “buone pratiche”: i più presenti sono infatti sviluppo della competenza linguistica e attivazione della motivazione, si tratta dunque di favorire nel primo caso competenze generali e trasversali mentre nel secondo emerge la preoccupazione di un coinvolgimento del destinatario che va nel senso di una sua partecipazione attiva alla “buona pratica”, ma soprattutto di una posizione empatica indispensabile per la didattica dell’intercomprensione (e di qualsiasi didattica). Seguono in pari percentuali la competenza culturale, interculturale e metalinguistica che testimoniano una sensibilità spiccata verso il rapporto inscindibile e ineluttabile tra lingua/e e cultura/e la cui natura, a ben riflettere, è nella varietà e nella parzialità, principi fondanti dell’IE, e il cui valore non viene attivato senza la riflessione metalinguistica (ma aggiungerei anche metaculturale), senza quindi apprendere ad assumere un atteggiamento riflessivo, ad adottare modelli di osservazione o, come direbbe Balboni (2007: 142), “saper osservare la propria cultura mentre si osserva quella altrui”.

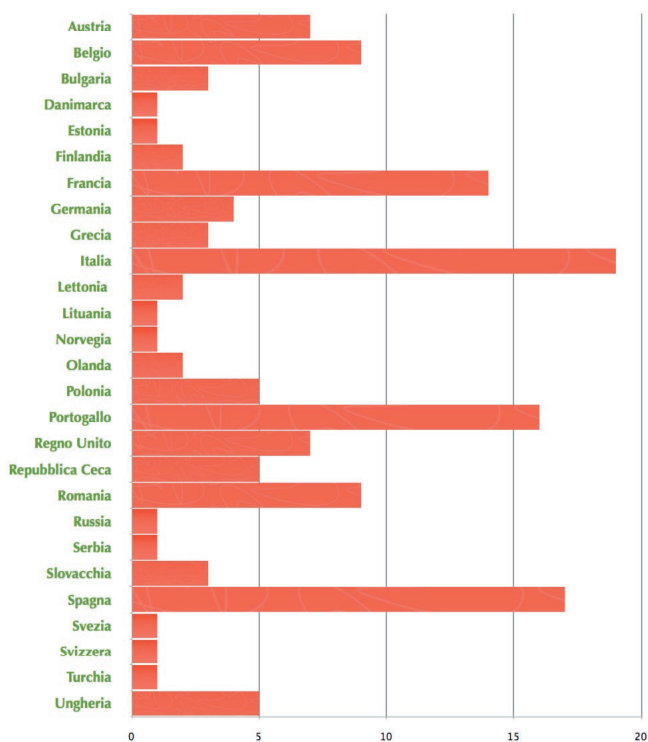
Si riportano di seguito alcuni dati significativi dai quali sono state ricavate le riflessioni di questo paragrafo¹².

Distribuzione lingue

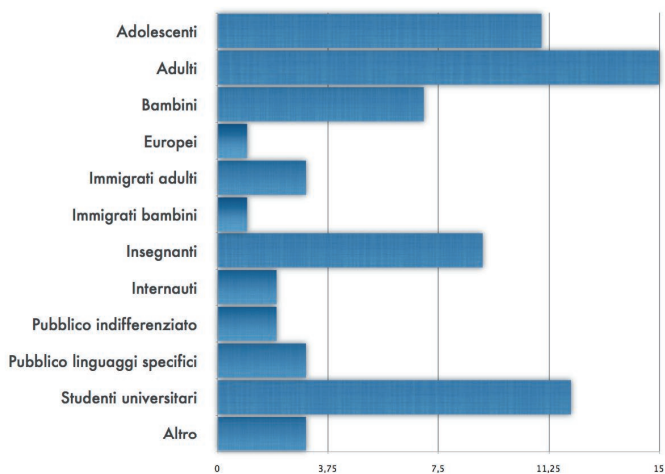


¹² I grafici qui di seguito riportati sono stati presentati alla riunione del gruppo REDINTER svoltasi a Viseu nel luglio 2011 e sono stati elaborati da Benucci e Cortés.

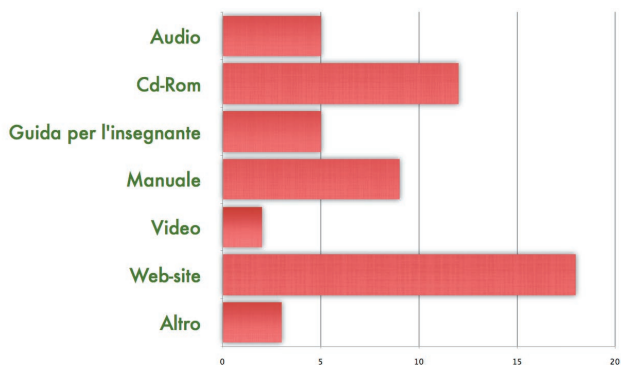
Paesi in cui le "buone pratiche" sono diffuse.



Destinatari



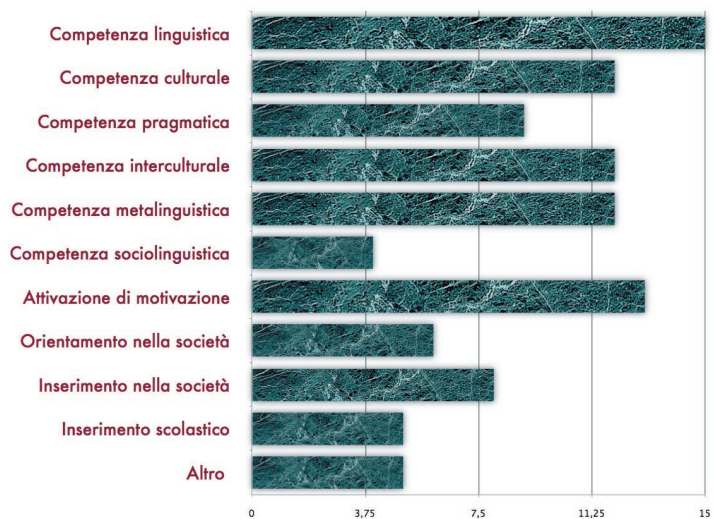
Materiali



Abilità



Obiettivi



4.3 Riflessione conclusiva (per il momento...)

I destinatari, come ci si poteva aspettare, sono in primo luogo adulti e studenti universitari – viste le capacità metacognitive necessarie per un approccio all'intercomprensione –, seguono gli insegnanti.

Possiamo affermare che le “buone pratiche” di intercomprensione costituiscono già una ottima base per la diffusione dei principi sui quali si fonda REDINTER creando condizioni per la condivisione degli stessi materiali in differenti Paesi, ma soprattutto per avviare una riflessione che vada al di là dei risultati tangibili derivati dalla loro applicazione. Una riflessione che conduca a fare i conti con le differenze ancora evidenti a livello europeo tra le diverse scuole di pensiero in materia di didattica delle lingue e di concezione di materiali e strumenti operativi, aspetto questo che più di altri può determinare il successo o il fallimento di una “buona pratica”, che non è mai buona solo in sé stessa ma lo è in dipendenza di chi la usa. E a questo punto si presenta un'altra problematica sulla quale il dibattito sembra non voler evolvere: la questione della formazione degli insegnanti che ancora oggi sono scarsamente abituati a stimolare ruoli sempre più attivi negli apprendenti, come invece esige la politica linguistica e plurilinguistica della UE. Vorrei infatti chiudere queste brevi riflessioni con un appello ad affrontare in maniera sistematica il problema perché la formazione degli insegnanti (conseguenziale alle politiche di formazione professionale perseguite dai singoli governi/nazioni), in alcuni paesi – e in Italia senz'altro – è ancora legata a saperi letterari e scarsamente dotata di strumenti teorici e pratici sul reale funzionamento del linguaggio e delle lingue. Senza una adeguata formazione un insegnante, anche il migliore, non può sapere quali processi attiva nei propri studenti quando propone una certa pratica piuttosto di un'altra, o una data tecnica didattica, e sapere se queste sono veramente rispondenti alle finalità che sta perseguendo. Senza gli attori nessuna commedia può far ridere, e nessun metodo o approccio funziona, neppure le “buone pratiche”. E' vero che vi sono eccellenti esempi in controtendenza, anche in Italia, ma qualsiasi pratica è veramente “buona” se è diffusa, nell'accezione democratica della parola: questo è un sedicesimo criterio di qualità che forse occorrerebbe aggiungere.

Bibliografia

BALBONI, P. E. (1999). *Parole comuni, culture diverse: guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

REDINTER-Intercomprensão, 2, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2011, pp. 19-40

- BALBONI, P. E. (2006). *Intercultural Communicative Competence: A Model*. Perugia: Guerra.
- BALBONI, P. E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- BÉACCO, J. C. & BYRAM, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- BENUCCI, A. & CORTÉS VELÁSQUEZ, D. (2011). Intercompreensão e aprendizagem: abilità parziali e processi cognitivi. In F-J Meißner, Capucho F., Degache Ch, Martins A., Spiță D. & Tost M. (Eds.), *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung Atti del colloquio Nouveaux Dialogues en Intercompréhension –Recontre du GMF*, Augsburg 16-18 settembre 2010 (pp. 336-353). Tübingen: Narr.
- BENUCCI, A. (2007). Du côté de l'apprenant: processus cognitifs et stratégies personnelles. In F. Capucho, Alves P. Martins A., Degache Ch & Tost M. (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Atti del Colloquio, Lisboa 6-8 settembre (pp. 149-158). Lisboa: Universidade Católica.
- BONVINO, E. & CADDEO, S. (2007). Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche?. In F. Capucho, Alves P. Martins A., Degache Ch & Tost M. (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Atti del Colloquio, Lisboa 6-8 settembre (pp. 523-533). Lisboa: Universidade Católica.
- BONVINO, E. (2010). Intercompreensão. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese. In M Mezzadri (Ed.) *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Atti del I° convegno DILLE, Parma 13 novembre 2009 (pp. 211-221). Perugia: Guerra Edizioni.
- CANDELIER, M. (Ed.). (2007). *A travers les Langues et les Cultures / Across Languages and Cultures: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: Conseil de l'Europe – Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- CAPUCHO, F. (2008): L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. In *Pratiques* 139/140 (pp. 238-250).
- CAPUCHO, F., ALVES P. MARTINS, A. DEGACHE, Ch & TOST, M. (Eds.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Atti del Colloquio, Lisboa 6-8 settembre. Lisboa: Universidade Católica.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment*. Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge: Cambridge University Press.
- DE MAURO, T. & FERRERI, S. (2005). Glottodidattica come linguistica educativa”. In M. Voghera, G. Basile & A. R. Guerriero (Eds.), *E.LI.CA. Educazione*

- linguistica e conoscenze per l'accesso* (pp. 17-28). Perugia: Guerra Edizioni.
- DE MAURO, T. (1981). *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*. Roma: Editori Riuniti.
- FERRERI, S. & GUERRIERO, A. R. (1998) (Eds.) *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero.*, Firenze: La Nuova Italia.
- FERRERI, S. (2010). *Linguistica educativa e educazione linguistica: tra acquisizione e apprendimento* aprile 28, 2011, dspace.unitus.it/bitstream/2067/1672/1/Ferreri,%20Silvana.pdf
- JAMET, M-Ch (2005). Le strategie cognitive nel processo d'intercomprensione. Scritto e orale a confronto (pp. 116-131). In A Benucci (Ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET libreria.
- JAMET, M-Ch (2007). La transparence sonore du lexique: de l' experimentation au calcul d'un indice. In F. Capucho, Alves P. Martins A, Degache Ch & Tost M. (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Atti del Colloquio, Lisbona 6-8 settembre 2007 (pp. 333-346). Lisboa: Universidade Católica.
- JAMET, M-Ch (Ed.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Briciole.
- MURILLO, P. J. & HARMEGNIES, B. (2005). Fattori e strategie d'intercomprensione spontanea per la sopravvivenza comunicativa nel mondo romanzo (pp. 89-115). In A. Benucci (Ed.) *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET libreria.
- MURILLO, P. J. (2007). La structuration de la matière phonique dans les processus d'intercompréhension. In F. Capucho, Alves P. Martins A., Degache Ch & Tost M. (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Atti del Colloquio, Lisbona 6-8 settembre 2007 (pp. 357-367). Lisboa: Universidade Católica.
- QCER (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (trad. italiana di F. Quartapelle & Bertocchi D). Milano: La Nuova Italia.
- SANTOS, L. & ANDRADE, A. I. (2007). Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas: contributos para uma didáctica do plurilinguismo. In F. Capucho, Alves P. Martins A., Degache Ch & Tost M. (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Atti del Colloquio, Lisbona 6-8 settembre 2007 (pp. 251-262). Lisboa: Universidade Católica.

Evolución de las capacidades intercomprensivas en lenguas romances de estudiantes de la UNRC, participantes en sesiones de Galanet

Résumé

Des étudiants de langues de l'Université Nationale de Río Cuarto, Argentina, ont participé à des sessions d'intercompréhension sur Galanet (entre 2004 et 2010) dans le cadre d'un espace curriculaire. C'était pour eux la première expérience en formation à distance en situation plurilingue. Plus tard, dans le cadre d'un atelier de « extensión » (formation universitaire hors cursus) ils ont participé à une deuxième session sur Galanet. Après avoir caractérisé la situation d'enseignement et apprentissage, on esquissera la démarche pédagogique suivie et on analysera, dans le cas particulier de quatre étudiants, l'impact des deux pratiques d'intercompréhension dans la construction de leurs compétences plurilingues.

Mots-clés: intercompréhension, interaction, plurilinguisme, formation à distance

Zusammenfassung

Sprachstudenten der Nationalen Universität von Río Cuarto, Argentinien, haben (zwischen 2004 und 2010) im Rahmen eines Faches ihres Studiengangs an Interkomprehensionsübungen in Galanet teilgenommen. Es war für sie die erste Erfahrung mit Fernunterricht in einer mehrsprachigen Situation. Danach nahmen einige der Teilnehmer eine zweite Gelegenheit wahr und arbeiteten an einem freiwilligen Workshop mit (2010). Nach der Charakterisierung der Lehr- und Lernsituation wird die eingesetzte pädagogische Dynamik dargestellt und im speziellen Fall von vier Studenten die Auswirkungen von zwei Interkomprehensionsübungen auf den Aufbau ihrer mehrsprachigen Kompetenzen analysiert.

Stichwörter: Interkomprehension, Fernlehre, Interaktion, Plurilinguismus

Introducción

Desde 2004, como oferta de extensión universitaria y como contenido de asignatura de carrera universitaria dependiente del Departamento de Lenguas, estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, participan en sesiones de formación en lenguas a distancia sobre la plataforma GALANET¹. La intercomprensión en lenguas romances ha sido introducida en esta universidad de la mano de esta plataforma europea que acoge la interacción entre hablantes de lenguas romances pero a su vez, la observación de otros productos pedagógicos es realizada en los cursos que comprende a la intercomprensión como contenido de estudio.

Luego de caracterizar la situación de enseñanza y aprendizaje en la cual se inserta la intercomprensión y describir su contexto particular, se delinearán la dinámica pedagógica que se sigue desde 2004 (modalidad de los encuentros presenciales, actividades de acompañamiento al guión pedagógico de Galanet entre otros) y se analizará luego, en el caso particular de cuatro estudiantes, el impacto que la participación en dos sesiones de prácticas de intercomprensión ha producido en sus actitudes y construcción de sus competencias plurilingües.

Para ello se observarán algunas de sus interacciones en línea durante la sesión *Babilônia Românica* (segundo semestre de 2010) y se recogerán en entrevistas sus auto-evaluaciones e impresiones.

1.1. La situación de enseñanza y aprendizaje de la intercomprensión en la UNRC

El enfoque de la intercomprensión en lenguas romances fue introducido a fines de la década de los 90 en la UNRC², en carreras dependientes del Departamento de Lenguas, de su Facultad de Ciencias Humanas.

En efecto, su inserción tuvo lugar como contenido en asignaturas de dos carreras universitarias, el *Profesorado de Francés* y la *Tecnicatura en Lenguas*. También, como curso de extensión universitaria permanente del segundo cuatrimestre desde 2004.

¹ Plataforma de formación en lenguas a distancia, concebida por equipos de investigadores de las universidades: Stendhal-Grenoble3 y Lumière-Lyon 2 (Francia), Mons-Hainaut (Bélgica), Alexandru Ioan Cuza (Rumania), Autónoma de Barcelona y Complutense de Madrid (España), Aveiro (Portugal), Pisa y Cassino (Italia).

² La Universidad Nacional de Río Cuarto se encuentra ubicada en un campus en la ciudad de Río Cuarto, situada ésta al sur de la Provincia de Córdoba, en Argentina. Actualmente, la UNRC tiene una matrícula de 13792 alumnos y entre ellos, la Facultad de Ciencias Humanas posee 4871 efectivos.

En el caso de la carrera de Profesorado de Francés, la intercomprensión es abordada en forma teórica en el espacio “*Didáctica de la lengua específica*”, como un contenido entre otros. Así, se observan sesiones de Galanet, se exploran otros métodos y materiales pedagógicos, se reflexiona sobre su posible inserción en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Son objetivos de esa carrera formar profesores para la enseñanza de la lengua francesa en todos los niveles.

En el Curso de Extensión, abierto a estudiantes y docentes universitarios y comunidad en general, la formación comprende solamente la participación en sesiones de la plataforma Galanet. En general, los asistentes, estudiantes universitarios de carreras diversas de la UNRC, han tenido sólo formación en inglés como lengua extranjera. Rara vez poseen formación sistemática en alguna de las otras lenguas de enseñanza más frecuente en esta región de Argentina, como el francés, el portugués o el italiano. Pocos también han cursado alemán previamente.

La Tecnicatura en Lenguas es una carrera de tres años de duración, ofrecida por el Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. En su tercer año, en una asignatura denominada “*Taller de integración de competencias lingüísticas*”, cuatrimestral, se propone la intercomprensión en lenguas romances como contenido del programa de estudio y esto a través, esencialmente, de la participación en una sesión de la plataforma Galanet. Asimismo, se realizan algunos módulos del *CD Galatea* para francohablantes y algunas actividades de la propuesta *Interrom*. Se observan también el módulo *Itinerarios Romances* y el manual *Interlat*.³

En ese momento del cursado, los estudiantes han realizado dos niveles de Inglés y dos de Francés, profundización de su formación y reflexión sobre la lengua española que poseen como lengua materna además de otras asignaturas de formación lingüística. Simultáneamente con el espacio curricular de referencia (*Taller de integración de competencias lingüísticas*), están cursando el tercer nivel de Inglés, el tercer nivel de Francés y se inician en portugués, italiano o alemán, como asignaturas optativas. Si bien su formación

³ *Galathea*: CD para francohablantes adultos, coordinado por la Univ. Stendhal-Grenoble III, Francia.

Interrom: propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe en adultos. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Itinerarios Romances: módulo de hipertextos en seis lenguas romances. Público pre-adolescente. Sitio de la Unión Latina: www.unilat.org

Interlat: Manual para la lectura de textos en francés, español y portugués. Universidad de Playa Ancha, Chile.

es plurilingüe, las prácticas de intercomprensión sobre Galanet implican para estos estudiantes un primer acercamiento a contextos de comunicación plurilingüe, en interacción con hablantes de varias lenguas, con este enfoque metodológico que difiere de los otros enfoques a los cuales han estado y están expuestos en sus clases de lenguas, especialmente por la disociación inicial de las competencias oral y escrita y por la utilización de la lengua materna como base de aproximación y puente hacia las otras lenguas.

Al explicar los grados de xenidad entre las lenguas, Dabène (1994:35) establece tres figuras: la distancia material o geográfica, la distancia cultural y la distancia lingüística. En el caso de las lenguas de la plataforma, el español es para estos estudiantes su lengua de origen y el francés, una lengua en la cual han desarrollado una X competencia en su formación universitaria. Es, a su vez, una lengua y una cultura presentes con frecuencia en el espacio social, que ocupa algunos lugares en los medios de prensa, que se difunde a través de TV5, señal accesible en la ciudad. Por diversas razones, la lengua francesa no ha sido completamente ajena en su experiencia anterior ni lo es en su paisaje cotidiano.

Por el contrario, el portugués y el italiano, menos distantes que otras lenguas por razones geográficas (Brasil es país fronterizo) y sociales (en la región hay numerosos inmigrantes italianos y actividades culturales emanadas de asociaciones o escuelas de enseñanza del italiano), son casi nuevas para ellos en situación de aprendizaje. El rumano y el catalán les son definitivamente distantes por razones materiales, culturales y lingüísticas.

Pero lo que es verdaderamente nuevo para estos estudiantes, así como para los cursantes de los Cursos de Extensión y los formandos en carrera de profesorado, es la interacción con hablantes de otras lenguas mediada por la plataforma y el trabajo colaborativo que genera Galanet. En la zona de actividad económica esencialmente rural en la cual habitan, los contactos con extranjeros son escasos y las prácticas lingüísticas en lenguas extranjeras se reducen, casi esencialmente, a la interacción áulica con pares y docentes, a la realización de actividades mediatizadas por diferentes útiles, entre ellos los contenidos en Internet.

Pero la comunicación auténtica con otros hablantes en el marco de un proyecto formativo ha sido escasa o nula. Al respecto, retenemos de Tost Planet (2009), la apreciación de que Galanet es una plataforma internet que permite explotar las interacciones plurilingües de los usuarios por escrito (chats, foros) aplicando el principio de “interactuar para aprender y aprender interactuando”.

En el marco de las investigaciones interaccionistas e interculturales, en relación con las prácticas sociales, según Pekarek Doehler (2000: 7) habría una redefinición del objeto de adquisición. La autora señala que la adquisición se presenta como la capacidad misma de participar en una práctica social, constitutiva de los saberes, saber-hacer discursivos y de la identidad misma del aprendiente.

Si según el *enfoque accional* la *co-accion* deviene la fuente de aprendizaje/adquisición de las lenguas, el hecho mismo de actuar permitiría la construcción de una motivación a partir de la concepción y de la percepción que los aprendientes tienen de la tarea (Puren, 2004). Y la *motivación*, según Lantolf et Genung (2000), es productora de efectos cognitivos que contribuyen al progreso en el aprendizaje.

Para los estudiantes de la UNRC, Galanet es un espacio en el cual realizan prácticas auténticas de comunicación en las lenguas que poseen con competencias desiguales, en interacción con hablantes reales de lenguas-culturas románicas. Es una experiencia innovadora en el marco de sus aprendizajes tanto por el enfoque como por el dispositivo pedagógico-tecnológico y esto de por sí, según nuestras especulaciones, es fuente de motivación productiva. Es fuente al mismo tiempo para ellos de desarrollo de una forma de comunicación nueva, la *intercomunicación* entre varias lenguas, que conceptualizan varios autores y en cuya definición Degache (2009) puntualiza el *esfuerzo* como componente esencial de la actividad, el esfuerzo que cada locutor emplea para comprender al otro y para hacerse comprender.

1.2. Las actividades pedagógicas durante el cursado

En el marco tanto del espacio curricular de carrera como en el curso de extensión, los estudiantes realizan regularmente dos tipos de tareas: las que conlleva el guión pedagógico de Galanet en cuatro fases y las propuestas por la cátedra de la UNRC.

Entre las primeras, las que implican a los otros navegantes de la sesión, se destacan:

- conocer perfiles de otros participantes,
- producir perfiles individuales y de equipo
- proponer temas para el dossier de prensa
- alimentar los foros de discusión
- votar por el tema del dossier de prensa
- participar en chats
- tomar contacto con otros por mensajería

- aportar documentos en apoyo de las intervenciones en los foros
- organizar y redactar una sección del dossier de prensa en trabajo colaborativo.
- realizar actividades propuestas en las Sala de Recursos y Salas de autoformación

Esas actividades son realizadas durante los presenciales o en los tiempos suplementarios.

Entre las tareas las planificadas por los responsables locales, se destacan:

a. Tareas complementarias de las del guión y simultáneas con él:

1. Relevamiento de expresiones de saludos, deseos, expectativas, gustos en retratos personales y de equipo, en todas las lenguas de la plataforma.
2. Relevamiento y observación de expresiones que sirven para introducir opiniones en foros en todas las lenguas de la plataforma.
3. Relevamiento de expresiones que sirven como organizadores textuales en todas las lenguas de la plataforma en selección de foros o extractos de dossiers de prensa.
4. Relevamiento de expresiones para adherir o mostrar el desacuerdo, para mostrar sentimientos en extractos de foros.
5. Lectura y síntesis de foros específicos en varias lenguas para referir en forma oral al equipo en la clase presencial.
6. Búsqueda de información específica en los dossiers de prensa.
7. Lectura y/o escucha de documentos adjuntos, en todas las lenguas de la plataforma y comunicación oral de la síntesis y/o comentario.
8. Toma de contacto con partenaires (al menos tres, uno en cada lengua) por mensajería.
9. Registro semanal de las tareas realizadas, tipo diario de a bordo.
10. Realización de actividades de la Sala de Recursos y Sala de trabajo autónomo (elección libre, al menos tres de cada una).
11. Extracción de al menos dos ideas claves de cada una de las secciones de un dossier de prensa, expresadas en todas las lenguas
12. Test de lectura y comprensión de dossiers de prensa: búsqueda de información en todas las lenguas de la publicación, en todos los documentos de la página de prensa (texto visible, texto que se desprende del título de las secciones y documentos anexos).

b. Actividades finales de reflexión:

Sobre el trabajo individual relacionada con:

- utilización de estrategias para la comprensión
- dificultades o facilidades para comprender en X lengua de la plataforma
- calidad de la comprensión (palabras sueltas, ideas globales y/o particulares en x lengua)
- calidad de su trabajo en autonomía
- análisis de progresos individuales
- servicios utilizados y justificación: chat, foros, biblioteca...
- facilidad o dificultad en la comunicación plurilingüe promovida por el guión de la plataforma
- motivación/desmotivación (cuando y por qué)

c. Actividades de evaluación para la certificación

c. 1. En el caso de la asignatura curricular:

Algunas de las actividades antes descritas revisten el carácter de TP (trabajos prácticos) evaluativos en el curso del proceso. La evaluación de proceso se compone además de la observación directa sobre la participación de cada estudiante en la sesión. En el caso de ser ésta insuficiente, se dialoga y se guía para una intervención más adecuada.

Para el examen final de la asignatura (instancia oral) cuenta la evaluación sobre el proceso y la exposición de reflexión sobre el trabajo realizado.

c.2. En el caso del taller de extensión, extracurricular:

Se realiza la evaluación del proceso con la observación de la participación y la realización de TP (trabajos prácticos). En este caso, la certificación expedida por el Departamento de Lenguas y la Secretaría de Extensión Universitaria acredita X números de horas (40 o 60) de prácticas de intercomprensión en formación a distancia.

Ejemplo de actividad de reflexión sobre la tarea a ser realizada durante el cursado de la asignatura en relación con la participación en la sesión de Galanet.

Nombre:							
Diario de seguimiento del trabajo personal							
Tareas	Semana del...	Semana del...	Semana del...	Semana del...	Semana del...	Semana del...	Semana del...
Producción del perfil y correcciones, agregados							
Lectura del perfil de otros							
Toma de contacto por mensajería							
Respuesta a mensajes y nuevos contactos							
Intervención escrita en los foros							
Intervención oral en los foros							
Agregado de documentos orales u otros a las opiniones en los foros							
Creación de tema en los foros							
Chat de pequeños grupos							
Chat colectivo							
Consulta a biblioteca							
Consulta a «Sala de Recursos»							
Consulta a «Espacio e Autoformación»							
Reflexión sobre la tarea personal							
	Semana del...	Semana del...	Semana del...	Semana del...	Semana del...	Semana del...	Semana del...
Tiempo dedicado							
Motivación (Alta, media, baja)							
Debido a: (Explicar)							
Dificultades para comprender: ¿en qué lengua/s?							
Recursos utilizados para resolver el problema (técnicas y estrategias personales para comprender)							

La siguiente es un ejemplo de trabajo práctico final, luego de la publicación del dossier de prensa:

ÚLTIMO TEST PARA GALANAUTAS ARGENTINOS

1. Leer el dossier de presse «Ridiamo tutti per le stesse cose?... Y a-t-il un humour romanophone? Y completar:

Sección	Lenguas utilizadas	Nacionalidad de los equipos

2. ¿Cuál sería el equivalente en español de las siguientes expresiones contenidas en el dossier?
- La vita é come uno specchio, se gli sorridi sicuramente ti sorriderà
 - Fazer humor é uma estratégia de comunicação
 - In una democrazia, la censura può rappresentare un modo di limitare le esagerazione, ma non è forse un ostacolo alla libertà di espressione?
 - A arte é um bom veículo para difundir alegria, riso e nos contagiar de alegria e bem-estar. Tanto a arte como o riso são fundamentais nas nossas vidas.
3. ¿En la sección de la risoterapia, ¿qué terapias son mencionadas?
4. Extraer de la entrevista a Madan Kataria los aportes de la risa, científicamente considerados.
5. Sintetice de qué ríe cada nacionalidad

Italianos	Franceses	Portugueses	Argentinos

6. Extraiga de una sección en cada idioma las expresiones que han servido para organizar el texto:

Italiano	Francés	Portugués	Español

2. El impacto de la participación en dos sesiones Galanet. Algunas miradas sobre los progresos en la construcción de las competencias en lenguas de cuatro estudiantes.

Doce alumnos que habían participado en una sesión Galanet durante el cursado de la asignatura de “Tecnicaura en Lenguas” desde 2004 constituyeron un nuevo equipo para la sesión “Babilônia Românica”, desarrollada entre septiembre y diciembre de 2010. Algunas miradas no exhaustivas sobre el desempeño de cuatro alumnos, derivadas de algunas observaciones sobre su participación y de sus evaluaciones y apreciaciones sobre su propia participación y motivación, avances y/o retrocesos en sus competencias plurilingües recogidas en entrevistas semidirigidas permitirán aproximar algunas consideraciones. El progreso en relación con las competencias podría provenir no solamente de los tiempos y actividades acumulados en prácticas de intercomprensión sino del significado que saberes lingüísticos, comunicativos y culturales poseídos y en construcción adquieren en situaciones reales de intercambio en lenguas.

Pero antes, se describirán someramente las dos instancias de participación:

Primer curso: curso curricular de modalidad semi-presencial. Esto es, el curso comprendió dos horas de encuentro presencial y dos horas al menos de trabajo a distancia, durante 14 semanas en cada una de las sesiones según el cuadro.

Además de las tareas propias del guión pedagógico de Galanet, los estudiantes realizaron otros trabajos prácticos emanados de la cátedra y debieron presentarse a una instancia de examen para aprobar el espacio curricular, consistente en una reflexión sobre lo acontecido durante el cursado y sobre la participación individual: tareas y estrategias desarrolladas, valor de la intercomprensión en el marco de su formación en lenguas.

Aunque las sesiones en las cuales participaron fueron diferentes y eso implica que cada una fue particular en cuanto a la constitución de los equipos, al diálogo generado, a las lenguas a las cuales se vieron confrontados, los cuatro cursos tienen en común la modalidad de cursado, el hecho de ser una experiencia iniciática en contextos naturales de comunicación virtual, las lenguas de comunicación sobre la plataforma, la formación lingüística recibida en el marco de sus cursos universitarios.

<i>Nombre de la sesión</i>	<i>Fecha</i>	<i>Lenguas de comunicación</i>	<i>Nombre del equipo de pertenencia</i>
Canosession	Feb-mayo 2004	It – pt - fr- es	Che, Río Cuarto
Para cada frontera hay un puente	Oct-dic 2006	It – pt - fr- es	Golondrinas en el Cuarto de Río
O paleta de culturi	Feb-mayo 2009	It - pt – fr - es	Las “chichis” del imperio riocuartense
El tour do mondo en noranta zile	Feb-mayo 2010	It – ca – pt – fr – ru- es	Viajeras de la mente

Segundo curso: curso extracurricular de modalidad todo a distancia. Doce estudiantes de cuatro sesiones precedentes se constituyeron en equipo en la sesión *Babilônia Românica*. Además de las tareas indicadas por el guión pedagógico de Galanet, las que fueron muy intensas pues la sesión tuvo una dinámica particular, muy exigente, pocos trabajos prácticos fueron solicitados por la cátedra de la UNRC. No hubo instancia de examen final. La certificación, expedida por el Departamento de Lenguas y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC) dio cuenta de 40 hs. de *prácticas de intercomprensión en lenguas romances en sesiones plurilingües a distancia*.

Bâbilonia Românica	Sept.-dic.2010	It – ca – pt – fr – ru- es	Cambalache argento
--------------------	----------------	----------------------------	--------------------

En ambos casos, los estudiantes tuvieron la libertad de tomar decisiones respecto de las lenguas de comunicación sobre la plataforma sobre las que iban a focalizar sus esfuerzos.

2.1. Algunas observaciones

El análisis efectuado sobre la actuación de cuatro estudiantes de la UNRC expuestos a la participación en dos sesiones de Galanet como iniciación a la intercomprensión y práctica en contextos virtuales pero ecológicos de participación no comprende el análisis exhaustivo que pudo haber sido hecho a fin de evaluar cómo esta participación consecutiva influyó en la construcción de las competencias plurilingües que estas estudiantes vienen desarrollando especialmente, desde que cursan una carrera universitaria de formación en lenguas iniciada hace dos años cuando abordan la plataforma Galanet. Es más bien una aproximación desde la mirada de la docente responsable de todas las instancias formativas de referencia, la que ha hecho observación

participante del trabajo de los estudiantes como tutora durante las sesiones y como responsable de asignatura y curso universitarios.

Una sesión de Galanet, como espacio de comunicación y trabajo colaborativo entre sujetos aprendientes que *comunican para aprender* (Ceberio, 2004), es muy compleja en cuanto a sus componentes. Estos abren vías de observación y análisis muy diversas.

En cada sesión de Galanet nada es homogéneo, sólo hay diferencias pues cada instancia de intercambio es nueva, y por ende, única: la conformación de los equipos en los emplazamientos locales, la integración de los equipos diversos en un mismo espacio de tiempo, las lenguas que sus integrantes hablan, la edad, las experiencias previas respecto del aprendizaje de lenguas y de prácticas lingüísticas y comunicativas, las formaciones de base.

Pero también, la diversidad de los animadores, las tareas del guión pedagógico y las sugeridas por los responsables de los equipos locales, los objetivos que cada equipo se fija para esa instancia, los objetivos e intereses individuales que cada estudiante establece, las motivaciones individuales son fuente de actitudes y desempeños variados y variables en los participantes.

Galanet sitúa al sujeto en el ejercicio de su autonomía, su responsabilización, su libertad, la dosificación de su inversión en el proceso y eso hace de la utilización de estrategias comprensivas e intercomprensivas un proceso activo, dinámico que a partir de la motivación, se construye y se co-construye con los *co-équipiers*. En el seno de esa utilización intencional de estrategias para poder comunicar con los otros y del compromiso que se asume, la reflexión interviene e indica caminos a seguir.

Por eso, producir la introspección y la evaluación personal nos ha parecido adecuado aún sabiendo que tal vez todo no ha sido dicho y que la entrevista con quien fuera el docente responsable de los cursos de por sí genera una verbalización bastante “autocontrolada” que tal vez es un poco distante del verdadero sentir, a pesar de la no-directividad de la entrevista.

La evaluación del observador comprendió:

- lo expresado en los perfiles individuales de la segunda sesión en cuanto a expectativas
- la relación cuantitativa entre las entradas a la plataforma en la primera y segunda sesiones,
- las características de la participación individual a través de las propuestas de temas de discusión, la alimentación de los foros, el tipo de intervenciones en los foros.

Si bien la observación comprende especialmente las actividades productivas de las estudiantes, se entiende que la producción implica la recepción en las lenguas de expresión en cada una de las sesiones.

Para citarlos, los estudiantes serán denominados Est.1, Est.2, Est. 3, Est. 4 según la cronología de la primera sesión Galanet en la cual participaron.

2.1.1 Lectura de los perfiles individuales y de equipo

La lectura de los perfiles individuales en la segunda sesión revela que todos lo renovaron. Sólo una escribió un perfil nuevo pero conservó el anterior en el pie de la página.

Dos de ellos mantuvieron sus esquemas descriptivos respecto de identidad individual y familiar, estudios cursados, gustos. Sin embargo, en cuanto a las expectativas respecto de la nueva sesión y lo que motiva el espacio de comunicación, se declara:

Est. 2: *...poder conocer gente distinta, maneras de pensar y ver la vida desde puntos de vista diferentes es algo que me alucina...Creo que Galanet es increíble. Espero conocer amigos nuevos.*

Est.3: *Estoy contenta de participar nuevamente en Galanet...poder conectarme de forma más directa con otras culturas e idiomas...*

Como se ve, no hay alusión a aprendizajes lingüísticos sino a intercambios intersubjetivos. La dimensión cultural e intercultural de la instancia de comunicación planteada supera las meras expectativas de progresos lingüísticos.

En el caso de la Est.1, en el nuevo perfil manifiesta su satisfacción y sentimiento por estar de nuevo en Galanet en una especie de evocación y agrega esperar: *“¡aprender mucho junto a ustedes // compartir mis ideas”*, pero conserva el perfil anterior como descriptivo de su persona.

En cuanto al perfil de Est. 4, no hay alusión directa a la experiencia que realiza sobre la plataforma pero sí se evidencia el deseo de compartir gustos y realizaciones con otros galanautas. Además de una breve identificación personal, la estudiante presenta algunas producciones artísticas propias a la espera de reacción, es decir, en la intención de generar el diálogo. Escribe en su lengua materna pero saluda en portugués.

En el perfil de equipo, en una redacción paródica que retoma la del preámbulo de la constitución argentina, escrita en cuatro lenguas (fr, pt, it, es) se define al grupo como personas reunidas *“por vocación y amor a las lenguas”* y se sintetizan sus expectativas en tres objetivos: *“d’améliorer notre apprentissage en langues romanophones, de découvrir votre culture et en plus,*

d'établir des liens d'amitiés autour du monde". Los navegantes de Galanet son identificados como personas que adhieren a los siguientes principios :”... *a gente que quer falar, nos decretamos que é bom passar uma tarde em Galanet, ao sol que arde em Galanet, ouvindo o mar de Galanet, falar de amor em Galanet...*”. La redacción no convencional de un perfil de equipo sienta muy adecuadamente algunas características de las sesiones como las motivaciones y objetivos individuales y grupales y el espacio placentero de comunicación que puede constituir la sesión.

2.1.2. Entradas a la plataforma e intervención en los foros

El número de entradas a la plataforma es un indicador cuantitativo que no permite discriminar qué tareas fueron realizadas por los estudiantes ni cuántas en cada una de las entradas. Sin embargo, es indicador de la voluntad de intervenir, es decir, podría señalar la motivación, el “estar pendiente” de lo que sucede en el espacio que se toma como propio y el hecho de realizar tareas. En el caso de tres de las estudiantes, el número de entradas fue superior en la segunda sesión. Sólo una intervino menos veces aunque luego, en la apreciación sobre su participación, declara haber participado “*mejor en cuanto a actividades*”.

La observación de las intervenciones de las cuatro participantes en los foros de las fases 1 y 2 (*Romper el hielo y Torbellino de ideas*) durante la segunda sesión revela las siguientes características:

- todas utilizan otras lenguas en la composición de mensajes. En algunos casos, se trata sólo de introducir algunas expresiones. En otros, de párrafos enteros especialmente en francés y portugués. Cabe señalar que el francés es la lengua extranjera más familiar para ellas y que el portugués lo es en segundo lugar. El siguiente extracto de un foro sobre música de Est. 4

“En homenaje a Lennon, que por estos días cumpliría 70 años, va dedicado este video et n’oubliez pas que “life is what happens to you while you’re busy making other plans”, disfruten

revela la comodidad con que la estudiante se manifiesta en tres de las lenguas que posee, entre ellas el inglés, en la cita de Lennon y revela asimismo que ha internalizado el principio de la plataforma, construida para la comunicación plurilingüe;

- todas proponen mayor cantidad de temas que durante la primera sesión. Lo hicieron en total autonomía, sin consultar al equipo ni al docente, como si había sucedido en la primera sesión;
- el trabajo fue más regular en tiempo en tres casos y más discontinuo

- en uno, pero esa discontinuidad no afectó la producción;
- los mensajes fueron más adecuados en la segunda sesión a la situación de interlocución con el polílogo que constituyen los intercambios en los foros con formulaciones reiteradas del tipo “¿A ustedes qué les parece?” (Est.2);
 - algunos mensajes en cada uno de los casos presentan una formulación más sustanciosa, ya sea por demostrar conocimientos o reflexiones interesantes o por estar apoyadas por mayor búsqueda de documentos o ideas en refuerzo de las opiniones personales que durante la primera sesión. Los mensajes ganan en espontaneidad y en profundidad;
 - si bien en algunos mensajes todavía se observa la centración en la cultura propia evidenciada por el aporte de referencias sólo de esa cultura a la hora de compartir gustos (“*Hola a todos. Aquí les dejo un link para que conozcan algo del mejor romanticismo argentino: Los Nocheros. <http://www.youtube.com/watch?v=S6SEZP-eQuM&feature=related>* -Est. 1), en otros las referencias se amplían y comprenden la/s cultura/s de los Otros.

2.1.3. Las miradas de las estudiantes expresadas en las entrevistas

Las entrevistas fueron escasamente dirigidas y realizadas por chat. Este instrumento fue seleccionado en razón de considerar que los intercambios allí generados están muy próximos de los diálogos frente a frente, permiten la espontaneidad y la expresividad. Por otra parte, el chat fue un modo frecuente de comunicación entre la docente (entrevistadora en este caso) y las estudiantes (entrevistadas).

Como preguntas de la entrevistadora, sólo se solicitó a las estudiantes explayarse sobre qué había sucedido en ellas en relación con su capacidad de comunicación en las dos sesiones de Galanet, con la llegada hacia las otras lenguas, con las estrategias utilizadas. De estas apreciaciones globales y no homogéneas entre las cuatro entrevistadas, se ha optado por agrupar los aportes en cinco cuestiones en virtud de las coincidencias:

a. Evaluación de la actitud individual al comparar participación individual en primera y segunda sesión:

En el caso de las cuatro estudiantes, se evalúan mejor en la segunda sesión y son coincidentes en apreciar el impacto de la novedad por la situación y por el útil (la plataforma):

“En la primera, todo fue muy nuevo para mí y por ahí me perdí de aprovechar

todos los recursos disponibles... encontré mucho más amplio las herramientas on line que la primera vez, o quizá ya habían estado allí y no las supe encontrar la primera vez”(Est. 1)

”...esta segunda participación en galanet fue para mi mas productiva... porque tenia mucho mas claro el funcionamiento de la plataforma” (Est. 2)

La familiaridad lograda en la segunda participación en Galanet es generadora de libertad y autonomía:

“En realidad cuando participé por primera vez, me senti quizá más distante, por el hecho de que era nuevo, algo distinto y en la segunda, me senti como más en casa por decirlo asi. Encontré participantes que habían estado en la primera y eso me gusto y me puse contenta.” (Est. 3)

“En la segunda sentí que me podía soltar más, sentía más confianza en mí... (Est.4)

b. Particularidades contextuales del encuentro comunicativo y fuente de la motivación :

Los dichos de la estudiante 4 revelan cuánto la particularidad de cada sesión en cuanto a la comunicación generada por el conjunto es factor para la motivación y por ende, la participación individual más rica:

“ ... la dinámica de la segunda sesión fue apasionante...desde el comienzo las temáticas fueron muy de mi gusto, creo que había verdadero interés y compromiso por parte de los participantes. Fue un trabajo serio, eso me gustó...me motivó a seguir con entusiasmo...ver que todos los días había material nuevo y muy interesante, además de tópicos variados escritos en diversas lenguas...

...en la segunda sesión hubo mayor cantidad de lenguas participantes...eso la hizo más atractiva para mí...

... notaba que detrás de cada opinión en el foro, en la mayoría de las oportunidades, había una investigación en el tema, es decir, un tiempo dedicado a la lectura para interiorizarse y compartir ese conocimiento. Yo lo hacía. Me tomaba el tiempo necesario para por ejemplo seleccionar una página para recomendar y a veces recibía comentarios de aprobación...sentía verdaderamente una comunicación ida y vuelta...el compromiso i con el grupo fue un importante incentivo”

Para esta estudiante, el compromiso que la comunicación demanda es una de las razones de la continuidad del diálogo fecundo.

Para esta otra estudiante:

“Creo que ambas experiencias me aportaron beneficios en la lectura y comprensión de lenguas romances en diferentes situaciones de mi carrera. La primera vez yo estaba cursando la carrera universitaria y en ese momento me aportó diferentes cosas que ahora...es decir, leí diferente la segunda vez en el sentido de captar otras cuestiones del lenguaje... Todo influyó en mi entusiasmo y en mi predisposición” (Est. 1)

el paso del tiempo y la diferencia misma de la situación de aprendizaje contribuyeron a profundizar sus capacidades reflexivas.

c. Opciones y apreciaciones sobre la dificultad o facilidad hacia las lenguas:

Los siguientes dichos ponen de manifiesto cómo el “sujeto aprendiente” toma sus decisiones en el proceso de comunicación compleja que le ofrece la sesión y realiza sus opciones en virtud de consideraciones pragmáticas.

“El rumano me costó muchísimo y como era relativamente poco el tiempo que tenía me enfocaba en las otras lenguas, el catalán lo entiendo perfecto porque viví en Barcelona medio año así que puntualmente mi foco era entender mejor el italiano... y pulir un poco el francés que me encanta también!” (Est.2)

“...y bueno con el rumano fue la única lengua que no pude comprender nada ya que es totalmente distinta y nunca tuve la oportunidad de realizar un curso, pero creo que quedó la puerta abierta para que algún día pueda hacer algo...es decir, un curso” (Est.3)

“...sí, profundizar en francés y sensibilizarme con el portugués, con el rumano se me complicó bastante...me animé a leerlo” (Est.4)

d. Acciones individuales y estrategias:

Parte de estas estrategias son individuales:

“...usé, y abusé podría decir, muchísimo de la sala de recursos... totalmente más provechoso por el mero hecho de ya conocer...usé mucho las tablas grandiosas de las correspondencias léxicas, de consonantes y vocálicas...” (Est. 2)

“...utilización de las salas de recursos y de autoformación donde hacer ejercicios para mejorar...leer mucho y en voz alta para mejorar la pronunciación, luego tratar de escribir en ese idioma para fijar frases, expresiones... Me fue útil escuchar los audios que se fueron colgando y si no me olvido de nada las salas de autoformación (Est. 3)

“...Trataba de inferir significados antes de ir a la búsqueda en el diccionario. Estrategias de comparación por similitud o diferencia. A veces el francés me ayudaba a descifrar el portugués o el catalán” (Est. 4)

Y otras se realizan a través de la interacción:

“...y la comunicación personal con otros estudiantes vía mensajería también me hizo practicar la lectura y la escritura. La inmediatez de este tipo de comunicación exige agilidad y puesta en práctica de todos los conocimientos que se tienen de una lengua ...por eso hablo de supervivencia...la lengua como herramienta (Est. 4)

“...en esta segunda sesión pude entender mucho más por el contexto, por la mera comunicación y el diálogo (Est. 2)

“...y también hice preguntas directas a nativos en cuanto a dudas de gramática, comprensión, frases típicas... el diálogo directo con los participantes...con un nativo (Est. 3)

La comprensión motiva la producción :

“...intenté animarme a redactar en otras lenguas, imitando expresiones de otros participantes nativos...eso ayudó mucho ...la lectura atenta...durante la primera sesión no me animé a eso” (Est. 4)

e. Significación que la situación de aprendizaje planteada les suscita:

Se destaca el valor de la situación real de comunicación:

“...lo que me gusta de Galanet, es que es otra forma de aprender, más libre, fluida quizás... además uno puede profundizar en aquello que cree que le falta y sobretodo el contacto directo con nativos de todo el mundo eso es lo mejor! y uno como aprendiz de lenguas extranjeras lo tiene que aprovechar al máximo porque no se tiene esa oportunidad todos los días (Est. 3)

“Primero que nada, creo que lo interesante de Galanet es la posibilidad de trabajar en una situación comunicativa real y esa situación hace de la lengua una herramienta para la supervivencia, es decir, que permite avanzar en la sesión...creo importante este punto de la situación comunicativa real en cuanto a la motivación y autonomía del estudiante” (Est. 4)

Se valora la diversidad y el debate como fuentes de conocimiento:

“...conoces la jerga además de incrementar mucho el vocabulario, las palabras que si uno estudia esa misma lengua en otro país que no sea el de origen nunca las sabría...(Est. 2)

“Uno no solo aprende una lengua sino conoce que una cultura, una forma de ser y tiene que aprender a dirigirse a las otras personas que están atrás de una pantalla, siempre hay que tener cuidado de no ofender y sobre todo uno aprende a respetar a los demás porque uno intercambia opiniones formas de pensar...”(Est. 3)

Se valora también que la interacción comunicativa generada impacta sobre las competencias en la lengua propia:

“... creo que mis competencias en las lenguas extranjeras han mejorado. En primer lugar, en mi idioma, ya que uno tiene que tener cuidado en las palabras que utiliza, cuidar la ortografía , las expresiones. (Est. 3)

Estas pocas apreciaciones de las estudiantes permiten evaluar cómo los progresos en sus capacidades comunicativas en lenguas han variado entre la primera y la segunda práctica de intercomprensión por diversas razones, individuales y contextuales.

3. A modo de conclusión

El planteo metodológico y la consecuente práctica de utilizar las lenguas que se poseen en diversos grados de capacidad para acceder al sentido en lenguas próximas son novedosos para los estudiantes de la UNRC. También es nueva para ellos la propuesta tecnológico-pedagógica de Galanet, en el hecho de participar en un escenario de comunicación con hablantes de otras lenguas, de debatir a través del medio y de trabajar en colaboración para construir un producto de circulación social.

Todo eso hace que entre los estudiantes que han experimentado la propuesta la valoración sea alta y que, en el curso del proceso, los estudiantes puedan no sólo realizar prácticas comunicativas sino reflexionar sobre cómo construyen, aumentan o inhiben sus capacidades de comprensión y cómo los contextos naturales de comunicación son generadores de sentidos culturales, comportamentales que se expresan a través de las lenguas.

Todo eso ha surgido en las apreciaciones de las estudiantes de referencia. La segunda participación en Galanet implicó progresos para ellas, no sólo por ser una segunda exposición a los intercambios plurilingües sino por el valor que ellas dieron a la tarea, por situaciones individuales y contextuales que evolucionaron. El valor de la dimensión intercultural de Galanet fue expresada tanto por la apreciación muy positiva sobre el acercamiento a otras culturas de viva voz como por la riqueza de trabajar juntos.

El aprendizaje de lenguas es asociado así a su inserción en circuitos reales de comunicación en los cuales los conocimientos surgidos del intercambio superan ampliamente la simple adquisición lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

- CEBERIO, M.E. (2004). *Analyse des composantes de la motivation d'apprenants en situation d'apprentissage-acquisition plurilingue*. En Actas del VIII Congreso Nacional de Profesores de Francés. Córdoba.
- DABÈNE, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette-Livre, Paris.
- DEGACHE, Ch. (2009). *Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolution du concept*. In *A intercompreensao em línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Araujo e Sá, M.H., Hidalgo Downing, R, Melo-Pfeifer, S, Seré, A. y Vela Delfa, C. (organizadoras). Universidade de Aveiro.

- PEKAREK-DOEHLER, S. (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives*. En *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 12. Saint Denis, Association Encrages.
- PUREN, Ch. (2004). *Perspectivas accionales y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional, co-cultural*. En *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*. Klett, E. et alii (comp.). Araucaria Ediciones, Buenos Aires.
- TOST PLANET, M. (2009). Experiencias europeas y latino-americanas en el ámbito de la intercomprensión en lenguas romances. En http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Lima_1_IC_MT.pdf. Seminario “La intercomprensión entre las lenguas, un desafío para el espacio andino”. Lima, 15 y 16 de octubre de 2009. Página visitada el 14/04/2011.

Aquisição de saberes múltiplos: a plataforma Galanet na universidade

Résumé

Ce travail se propose de présenter, bien que succinctement, les résultats d'une première expérience à l'UFRN auprès des étudiants du cours de Licence ès Lettres, sur Galanet, plateforme collaborative et plurilingue. L'analyse des témoignages des apprenants montre à l'évidence que leur contact avec l'intercompréhension a surtout contribué à la découverte de nouveaux savoirs et par conséquent à l'amélioration de leur compétence d'ordre cognitif et socio-affectif.

Mots-clés: Galanet, intercompréhension, université, nouveaux savoirs

Abstract

This work intends to present, albeit briefly, the results of a first experience of undergraduate students from UFRN, doing the course Language and Literature Teaching, on Galanet, collaborative and plurilingual platform. The analysis of the testimonies of the learners shows evidence that their contact with intercomprehension has contributed, especially to the acquisition of new knowledge, improving thus their cognitive and socioaffective competence.

Keywords: Galanet, intercomprehension, university, new knowledge

Introdução

Na grande maioria das escolas públicas brasileiras, o ensino-aprendizagem da língua estrangeira está centrado no estudo “sobre a língua”, na transmissão de saberes formais e na aprendizagem conteudística.

Os documentos oficiais da educação nacional, no entanto, consideram o ensino-aprendizagem de LE como parte integrante da formação do cidadão,

como meio de desenvolver o espírito crítico, apresentando uma visão de mundo plural, composta de diferentes valores culturais, mesmo que, na prática, a prioridade seja dada ao ensino da língua inglesa.

Tratar de uma visão de mundo plural, em nome de uma consciência intercultural, exigiria, no entanto, uma proposta de ensino baseada no plurilinguismo, na valorização de diferentes línguas e culturas, num ensino centrado na aquisição de novos saberes voltados para a formação do cidadão, visando o aprender, o aprender-fazer e o aprender-ser, contribuindo para a mudança da percepção de si, do outro e do mundo em que se está inserido.

O plurilinguismo, se aplicado à realidade brasileira, pode ajudar na formação do sujeito-aprendiz, pode contribuir para a diversificação e a promoção das línguas estrangeiras, favorecendo, de um lado, o desenvolvimento de uma competência cultural e intercultural, e, de outro, o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos aprendizes.

Assim, no campo educacional, o plurilinguismo abre portas à intercompreensão, que se apresenta como uma forma de estabelecer comunicação com alguém, de língua materna diferente da sua, cada um dos locutores fazendo uso de sua própria língua.

O trabalho com a intercompreensão procura desenvolver a competência de recepção (escrita e oral) e dar oportunidade para que a interação se estabeleça de forma mais confortável e confiante, exigindo esforço de todos, quebrando o bloqueio do medo e vencendo o sentimento de incapacidade que normalmente ocorre, quando se trata de comunicar em uma língua estrangeira..

A intercompreensão possibilita a mobilização de saberes¹, relacionados não apenas a processos mentais, oriundos de atividades cognitivas dos indivíduos, como também referentes à construção, à renovação e à valorização de todos os conhecimentos do indivíduo, com a intenção de valorizar o ser em sua plenitude.

Isto posto, e considerando a responsabilidade dos cursos de formação de professores, que é diversificar as maneiras de aprender e ensinar línguas estrangeiras, desde agosto de 2010 a Universidade Federal do Rio Grande do Norte incluiu a disciplina “Intercompreensão de Línguas Românicas” na grade curricular do curso de Letras – licenciaturas em línguas francesa, inglesa, espanhola e portuguesa.

¹ Neste trabalho, *saber e conhecimento*, utilizados indistintamente, são vistos como forma de se relacionar com o outro, de pensar e expressar a realidade.

A história de grande parte de nosso alunado, com as línguas, não vai além do contato na escola e/ou contato esporádico via internet ou com turistas que visitam a região. Levando-se em conta a grande superfície do país e a localização da cidade onde trabalhamos, as fronteiras ficam distantes, o que dificulta o contato com os países vizinhos de língua espanhola. Por essa razão, embora reconhecendo que o trabalho com a intercompreensão possa ir além do “*éveil aux langues*”, nosso objetivo, ao propor a disciplina Intercompreensão de línguas românicas, foi justamente o de proporcionar o aumento da autoconfiança, despertando nos aprendizes a consciência da sua capacidade de aprender a língua e da autovalorização, uma vez que em muitos aprendizes a desmotivação decorre da falta dessa percepção.

Nosso trabalho é centrado na plataforma Galanet², que favorece interações entre os aprendizes de línguas de contextos culturais distintos, permitindo o desenvolvimento do saber-fazer e do saber-ser em uma dinâmica de aprendizagem cooperativa e colaborativa. Esse tipo de aprendizagem colaborativa *on line* reforça a participação ativa de seus atores, representando um espaço de desenvolvimento cognitivo e social por meio da mediação entre os sujeitos, uma vez que cada um é responsável pela compreensão de outrem, o que provoca um sentimento de segurança e igualdade, favorecendo a motivação e o engajamento pela aprendizagem. (cf. os trabalhos de Araújo e Sá & Melo, 2003, 2007; Degache & Tea, 2003; Afonso & Poulet, 2003).

O fundamento epistemológico da aprendizagem colaborativa está baseado em valores construtivistas e nas teorias cognitivistas. O construtivismo (socioconstrutivismo) defende uma pedagogia da interação humana com base no princípio de que o conhecimento é construído pelo aprendiz, e que os conhecimentos são objeto de negociação em situações de interação e marcadas pela mediação (Vygotsky, 1991), colaboração e cooperação entre os interactantes. Essa interação os leva a construir conhecimentos e a desenvolver a compreensão da realidade.

Bruner acompanha o pensamento de Vygotsky, considerando que as relações sociais são fundamentais para a aprendizagem. Bruner, com a abordagem construtivista interacionista, inspirada em Piaget, propõe uma teoria construtivista da aprendizagem centrada na ideia de que o sujeito ativo constrói novos conceitos ou novas ideias a partir dos conhecimentos já postos em prática.

² www.galanet.eu

Mediante interações, via plataforma Galanet, os participantes têm a oportunidade de comunicar, colaborar e trocar conhecimentos, numa aprendizagem mútua. A validade de um trabalho centrado na intercompreensão de línguas românicas, na realidade educacional do Brasil, país de língua portuguesa, apresenta múltiplas vantagens, sejam elas de ordem cognitiva, metacognitiva, formativa ou socioafetiva, como pudemos constatar a partir dos depoimentos analisados.

1. A plataforma Galanet e a disciplina Intercompreensão de línguas Românicas

Galanet constitui uma plataforma plurilíngue de aprendizagem colaborativa e de formação à distância, na qual cada um dos locutores comunica preferencialmente em sua língua materna.

As línguas do projeto são: português, italiano, francês, romeno, catalão e espanhol. O público-alvo é composto de estudantes, pesquisadores e interessados em geral, que dominam ao menos uma língua românica.

Os trabalhos na plataforma acontecem em quatro fases, quais sejam:

fase 1 – quebra do gelo e escolha do tema: interações com vistas à descoberta do outro, por meio dos *chats* e fóruns. Ao final desta fase, vota-se em um tema que será trabalhado ao longo das sessões seguintes.

fase 2 – turbilhão de ideias: discussão nos fóruns, a fim de suscitar subtemas, com vistas à elaboração do dossiê final.

fase 3 – coleta de documentos e debate: os participantes depositam documentos (textos, vídeos, imagens) na plataforma, a fim de ilustrar e fomentar a discussão sobre os subtemas.

fase 4 – elaboração e publicação do dossiê.

No início dos trabalhos, os participantes são solicitados a escolher, entre as línguas do projeto, aquela de sua preferência, para descobri-la ou aperfeiçoar seus conhecimentos em relação a ela, ao longo da sessão.

Como forma de facilitar a comunicação e o conhecimento da língua de estudo escolhida, a plataforma disponibiliza aos participantes ferramentas linguísticas e estratégicas, no espaço de autoformação e na sala de recursos.

Esse trabalho é, geralmente, desenvolvido fora das aulas presenciais e sem a presença do professor.

Nossa experiência com a “Intercompreensão de Línguas Românicas”, disciplina de caráter híbrido, desenvolvida por meio da plataforma Galanet, se deu entre agosto e dezembro de 2010. Contamos com dez inscitos, estudantes, futuros professores de português, de espanhol ou francês.

Enquanto aguardávamos o início da sessão – uma vez que nosso calendário universitário começa no início de agosto, e a sessão Galanet, em meados de setembro – e ao longo do curso, tivemos encontros presenciais para a realização das seguintes tarefas: leitura e discussão de textos plurilingues, extraídos dos fóruns Galanet e Galapro; realização das fichas de autoformação: “Identité linguistique et culturelle”, “Prensa di conscienza della propria identità linguistica e in particolare dei vari repertori linguistici utilizzati per facilitare l’IC” e “Co-construção de inter(In)compreensão em chat plurilingue”³; elaboração do projeto de aprendizagem; descoberta da plataforma; reflexões sobre os passos da formação⁴, além de leituras de artigos sobre intercompreensão, disponíveis no espaço “publicações” da plataforma Galanet.

À medida que o grupo avançava nas atividades propostas, sua motivação aumentava, e diminuía o medo do encontro com línguas desconhecidas.

2. Instrumentos de acompanhamento da formação

Os diferentes objetivos de aprendizagem e a afirmação do paradigma construtivista fazem com que os papéis de professor e aprendiz se tornem mais flexíveis, na medida em que o aprendiz pode construir por si mesmo seu percurso de aprendizagem, selecionando os conteúdos e a forma de aquisição de novos conhecimentos.

Quando se trata de autoformação, caso da plataforma Galanet, sentimos a necessidade de propor, desde o início da sessão, a elaboração de um **projeto de aprendizagem** individual, a fim de conscientizar os participantes para a responsabilidade e o engajamento na sua formação, com o grupo-classe e a equipe Galanet.

³ Material destinado à formação de formadores para a intercompreensão, por intermédio da plataforma Galapro (www.galapro.eu). Vide referências.

⁴ Atividade também inspirada na proposta do projeto Galapro.

Os itens do *projeto de aprendizagem* foram elaborados em conjunto e foram assim delineados:

- *Objetivos da formação* (o que pretendo com esta formação);
- *Organização dos trabalhos* (como pretendo atingir meus objetivos)
 - gerenciamento do tempo na plataforma;
 - gerenciamento das dificuldades;
- *Estratégias socioafetivas* (como lidar com sentimentos de medo, insegurança, timidez, ansiedade, preguiça...)

Nas aulas presenciais, discutiu-se sobre os caminhos propostos por cada um, sobre correções de rumo, de forma a evitar razões que justificassem o não-engajamento do aprendiz na sua formação. É necessário que o aprendiz seja constantemente remetido ao seu projeto e às suas próprias decisões, “*seul chemin pour l’aider à progresser et atteindre ses objectifs*” (Meirieu, 2009:109).

Ter consciência do seu perfil de aprendiz, do seu ritmo de aprendizagem e da responsabilidade por sua formação, princípio da autonomia (Holec, 1979), constituem a base para gerar motivação e sucesso na aprendizagem. Portanto, faz-se necessário um trabalho reflexivo sobre as ações e os passos realizados durante a formação. Assim, propusemos que fossem feitas ***reflexões sobre o percurso*** durante cada fase da sessão Galanet e sobre o trabalho realizado fora da plataforma, a fim de atingir os objetivos propostos no projeto de aprendizagem. O trabalho metacognitivo oferece novas perspectivas de ação e de remediação pedagógica. No caso específico da disciplina em questão, o aprendiz era solicitado a observar o processo de aprendizagem, analisar e tomar decisões. A metacognição teve como objetivo regular e ajustar o percurso, funcionando como reguladora da aprendizagem (Nöel, 1999). Além disso, o trabalho reflexivo dá ao sujeito em formação a oportunidade de verbalizar sobre a tomada de consciência de seu potencial linguístico e de sua capacidade de reinvestir na competência comunicativa da intercompreensão, permitindo-lhe « *se projeter dans un projet futur d’approfondissement des nouvelles connaissances* » (Pishva, 2010:158).

A ***avaliação*** foi o terceiro instrumento utilizado para o acompanhamento da formação e de seus resultados. Em um esquema de aprendizagem autônoma, a avaliação constitui uma parte integrante do dispositivo de aprendizagem

(Henner-Stanchina; Holec, 1977). Ao término da sessão, os participantes fizeram uma avaliação escrita na língua estrangeira escolhida no início dos trabalhos, a fim de verificar os conhecimentos adquiridos quanto às estratégias de compreensão. A **auto-avaliação** teve como base o cumprimento das metas estabelecidas no projeto individual de aprendizagem e os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação. Um ambiente de aprendizagem que favorece a reflexão e a autoavaliação ajuda o aprendiz a desenvolver suas capacidades metacognitivas, permitindo que ele se torne co-responsável por sua aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 1989).

3. Análise dos depoimentos dos aprendizes

Mediante a análise das *reflexões sobre o percurso da formação e da autoavaliação*, procedemos à classificação dos depoimentos em: aquisição de saber de ordem cognitiva, formativa e sócio-afetiva, mesmo reconhecendo que o valor formativo da intercompreensão está presente ao longo de todos os depoimentos.

Quanto ao aspecto **cognitivo**, podemos destacar que esta forma diferente de conceber a aprendizagem da língua estrangeira e/ ou a descoberta de línguas, solicita do aprendiz novas operações mentais, que acabam por provocar mudança de atitude. O aprendiz se torna investigador de sua própria aprendizagem (Meissner, 2007), como também passa a ter seu olhar voltado para o outro, para a aprendizagem de seu interlocutor. Ele pratica a intercompreensão pela intercompreensão. Aprende fazendo. Aproxima as línguas, faz uso de estratégias que o levam a manter a comunicação, construindo sentido para o que lê, propiciando, assim, o aumento de sua capacidade de aprender e o desenvolvimento de sua autonomia. A proximidade linguística, no entanto, não é condição suficiente para que uma forma possa ser transferida de uma língua para outra. A transferência diz respeito à atividade criativa do aprendiz na construção de seu sistema linguístico (Giacobbe, 1992). Sendo assim, vimos a necessidade de chamar a atenção dos aprendizes para a estratégia de colocar as línguas numa relação contrastiva, como forma de ajudá-los a ousar na construção do sentido para o que liam.

Alguns depoimentos ilustram esse dado: *Eri*: “... *consegui desenvolver técnicas de aprendizagem a partir dos estudos em sala de aula, artigos publicados na Galanet e espaço de autoformação. Apliquei os conhecimentos e comprovei a eficácia.*” *Car*: “...*a estratégia de comparar as línguas*

românicas funciona muito bem e ajuda muito na aquisição de vocabulário.”
Nat: “...os benefícios que o contato com a intercompreensão me trouxe são inúmeros... melhorou minha capacidade de compreender outras línguas românicas, ajudou no aprimoramento de minha competência linguística e me pôs em contato com pessoas de diversas línguas e culturas...” .

A fim de controlar conflitos de compreensão e produzir novos conhecimentos, o aprendiz se respalda em seus conhecimentos anteriores. Faz uso de operações mentais com base nos conhecimentos declarativos e procedurais que possui em língua materna ou outra língua estrangeira. Aprende a aprender línguas.

Durante as aulas presenciais, procuramos conscientizar os aprendizes de suas potencialidades enquanto locutores de língua românica, a fim de que pudessem perceber suas dificuldades, enfrentá-las e buscar soluções, de modo a garantir a motivação pela formação. Apesar das dificuldades suscitadas por essa modalidade diferente de aprender língua, o trabalho realizado durante a disciplina de Intercompreensão deu oportunidade para que os aprendizes se descobrissem como seres responsáveis e com poder para realizar grandes ações, quando confiam em suas próprias capacidades e no poder que possuem (Mounier,1974).

Nat: “...quando comecei o curso tinha em mente que o francês era a língua mais difícil para se compreender ...pensei até em mudar a escolha da língua estrangeira... nunca tinha estudado francês, mas persisti... uma das primeiras vezes que entrei na plataforma, tentei ler o perfil do Jean-Pierre e compreendi quase tudo...percebi que o francês não é tão difícil assim...” Liv: “...procurei praticar a intercompreensão, também fora da plataforma, com músicas, filmes, textos”...” durante a terceira fase percebi como já conseguia compreender, muito mais do que no início do semestre.” Eri: “... Desde o início dos trabalhos procurei exercer minha autonomia, diria que não foi fácil, principalmente pela ausência de uma boa instrução escolar.”

Tanto nos depoimentos escritos dos aprendizes, como nas suas atitudes no decorrer do curso, percebemos a dimensão **formativa** da intercompreensão, na medida em que contribui para aumentar o respeito pelo outro e a confiança em si mesmo, e abre espaço para novos conhecimentos. Galanet propicia desenvolver esse potencial pela prática. Trata-se de uma formação para a vida, de valorização de si mesmo, do outro, de todas as línguas e culturas, como corroboram dados de estudos anteriores (Andrade & Pinho, 2003, 2010; Araujo e Sá et al, 2006) e depoimentos dos sujeitos desta pesquisa:

Tha: “O que a formação trouxe para mim foi a maior preocupação com o outro. No início da primeira fase, a preocupação era comigo, achava que não ia compreender e com o passar dos dias, o foco passa a ser o outro, se fazer compreender pelo outro...”

Eri “...quando nos relacionamos com outras pessoas de línguas diferentes da nossa, vemos: compreensão, intercompreensão e interIncompreensão agirem juntos...frequentemente utilizamos o cuidado com nosso interlocutor, o nosso respeito para evitar a interIncompreensão..”

Durante o percurso da sessão Galanet, os aprendizes eram frequentemente solicitados a verbalizar sobre seus sentimentos, seus valores e atitudes. Adotamos a verbalização, por acreditarmos que essa técnica contribui para o autocontrole metalinguístico que objetiva tranquilizar o sujeito sobre a eficácia de sua atividade de aprendizagem ou reduzir a ansiedade provocada pelo medo de errar ou de arriscar.

Percebemos que essa estratégia os ajudou a adquirir saberes de ordem **socioafetiva**, uma vez que contribuiu para que os participantes se percebessem, desenvolvessem atitudes de abertura e aceitação de novos desafios em face da descoberta de LE desconhecidas e buscassem mecanismos para vencer o medo, ganhar autoconfiança, no intuito de melhorar seu desempenho na formação.

A seguir, alguns depoimentos: *Tha: “...a primeira fase é para conhecimento do outro, mas acabou servindo mais para eu me conhecer e perceber que sou capaz de entender o outro, capaz de aprender algo novo, algo que jamais pensei que tivesse capacidade.” Liv “...como sou muito indisciplinada, o fato de ter conseguido trabalhar na plataforma e fazer as reflexões, foi uma vitória..” “... Perdi o medo de ler e conhecer outras línguas, perdi o medo de questionar na plataforma...”*

Cled “Na primeira fase confesso que fiquei apreensivo, mas na segunda fase já havia perdido o medo e comecei a interagir mais”. Nat: “... ao ter contato com eles (participantes) por meio do “olho”...,” tentava superar minha timidez, meu medo de perguntar e de me relacionar com as pessoas.”

4. Algumas considerações finais

O ensino-aprendizagem de línguas baseado na intercompreensão visa desenvolver estratégias para uma educação ao longo da vida, *‘no quadro de uma formação para o mundo das línguas, a serviço da construção de um mundo melhor’* (Andrade & Pinho, 2010:57).

O maior aprendizado que podemos mencionar na finalização deste trabalho é o fato de percebermos a evolução dos aprendizes ao longo do curso. A experiência vivenciada com a intercompreensão, por meio da plataforma Galanet, deu oportunidade para que os aprendizes se dessem conta de suas potencialidades, servindo como reveladora de si e do outro.

A prática da reflexão, frequente ao longo de todo o percurso, permite o desenvolvimento da capacidade metacognitiva, contribuindo, desse modo, para que o aprendiz se sinta co-responsável por sua aprendizagem, o que, por sua vez, favorece a autonomia. Ao dar a palavra ao aprendiz, poderemos obter pistas relativas à atividade mental que ele realiza, ajudando-o, assim, a avançar em sua aprendizagem.

Numa situação de aprendizagem plurilingue à distância, centrada na intercompreensão – caso da plataforma Galanet –, além da responsabilidade com seu próprio percurso, o aprendiz deve estar atento ao outro, seu interlocutor, ajudando-o e colaborando com ele. Trata-se do desenvolvimento de competências apropriadas, referentes a saberes, ao saber-fazer e ao saber-ser necessários ao exercício de um saber-agir contextualmente pertinente (Jonas, 1992).

Percebe-se que, à medida que os trabalhos na plataforma avançam, ocorre uma diminuição de tensão e uma descentralização de si enquanto aprendiz. O fato de todos estarem empregando sua língua materna exige esforço mútuo para chegar à compreensão, o que faz com que o olhar de cada um dos interactantes se volte para o outro. Os aprendizes participam do processo de construção do sentido do que ouvem ou leem, tornam-se vigilantes e investigadores do que escrevem ou falam, a fim de colaborar, também, com a compreensão de seu interlocutor.

O medo do encontro com o outro, do confronto com textos plurilíngues e da confusão das línguas, deixa de constituir um fator de punição, como no texto bíblico, e aos poucos faz com que “*le sujet accède à la jouissance par la cohabitation des langages, qui travaillent côte à côte: ...c’est la Babel heureuse*” (Barthes, 1973:10).

Referências

- AFONSO, C. POULET, M.E. (2003) Le forum de la plate-forme GALANET : une situation de stratégies conversationnelle plurilingue à exploiter. *LIDIL*, 28. p. 59-73. Mis en ligne le 14 avril 2008. URL. http://lidil.revues.org/index_1683. Httml. Consulté le 3 avril 2009.
- ANDRADE, A.I.; PINHO, A.S. (2010) Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In *Formação de Formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. Org. Maria Helena Araújo e Silvia Melo Pfeifer. Aveiro: Universidade de Aveiro. Ed. Officina Digital. Impressão e Artes Gráficas. p. 41-61;5145
- ANDRADE, A.I.; PINHO, A.S. (2003) Former à l’intercompréhension », *Lidil*, 28, Intercompréhension en langues romanes. p. 173-184 [En ligne], mis en ligne le 14 avril 2008.
- ARAÚJO e SÁ, M^a. H. & MELO, S. (2003) Beso em português diz-se beijo : la gestion des problèmes de l’interaction dans des chats plurilingues romanophones. In DEGACHE (dir.) *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. *LIDIL*, n° 28. p. 95-108. Disponível em <http://lidil.revues.org/document1753.html> . Consulté le 21 avril 2009.
- ARAÚJO e SÁ, M^a H.; BASTOS, M. & MELO, S. (2006). “Intercompreensão na formação inicial de professores: uma proposta curricular integrando práticas de comunicação plurilingue on-line”. In M^a H. ARAÚJO e SÁ, J. FRÓIS & S. MELO (coord.), *Comunicação electrónica em contextos de educação linguística. In Teorias e Práticas. Intercompreensão*, 13, Santarém:p. 75-99. Disponível em www.galanet.eu (espaço « publications »)
- ARAUJO e SA. M.H., MELO, S. (2007) Les activités métalangagières dans les clavardages. Actes du colloque international EPAL. Grenoble: Lidilem. Disponible: [http sur://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm). Consulté en avril 2009.
- BARTHES, R. (1973) *Le plaisir du texte*. Paris: Ed. du seuil.
- COSTA, A.P.; FRONTINI,M.;LUPU, M. (2010) Identité linguistique et culturelle. In: *Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários de formação*. Andrade, A.I.; Pinho, A.S. (org). Aveiro: *Cadernos LALE*, CIDTFF. Universidade de Aveiro. p. 35-38.

- DEGACHE, C.; TEA, E. (2003) Intercompréhension : Quelles interactions pour quelles acquisitions ? les potentialités du Forum Galanet. *LIDIL*, 28. p.75-94. Mis en ligne le 14 avril 2008. URL. http://lidil.revues.org/index_1723. Html. Consulté le 3 avril 2009
- FREIRE, P. (2007) *Pedagogia da autonomia*. 36^a ed. São Paulo: Ed Paz e terra.
- GIACOBBE, J.(1992) *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris: CNRS Editions
- HEDIART, M. et al. (2010) Presa di coscienza della propria identità linguistica e in particolare dei vari repertori linguistici utilizzati per facilitare l'IC. In *Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários de formação*. Andrade, A. I.; Pinho, A. S. (org) Aveiro: *Cadernos LALE*, CIDTFF. Universidade de Aveiro. p. 30-31.
- HENNER-STANCHINA, C; HOLEC, H. Evaluation in an Autoumous Learning Scheme, In *Ménage pédagogique*. Nancy: Université de Nancy, Crapel, 1977.
- HOLEC, H. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Strasbourg: Hatier, 1979.
- JONAS, H. (1992) *Le Principe de responsabilité*. Paris: Les Éditions du Cerf
- MEIRIEU, P. (2009) *Frankestein pédagogie*. 6e ed. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- MEISSNER, F.-J. (2007) Didactique du plurilinguisme et développements scolaires In *Diálogos em Intercompreensão*. Capucho et al. (org.) Lisboa: Universidade Católica Editora
- MOUNIER, E. (1974) *O personalismo*. 3. ed. Santos: Martins Fontes.
- NOEL, B. (1999) La métacognition: l'art d'évaluer ses performances. In *Le cerveau et la pensée: La révolution des sciences cognitives*. Auxerre: Sciences Humaines Editions, p. 277-282
- PFEIFER, S.M. (2010) Co-construção de inter(In)compreensão em chat plurilingue. In *Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários de formação*. Andrade, A. I.; Pinho, A. S. (org). Aveiro: *Cadernos LALE*, CIDTFF. Universidade de Aveiro. p. 68-74.
- PINHO, A. S. & ANDRADE, A. I. (2007) Formar futuros professores para viver, amar e conhecer as línguas: as potencialidades da intercompreensão. In *Diálogos em Intercompreensão*. Capucho et al. (éds.), Édition cédérom, Lisboa: UC Editora. Disponible sur: http://www.galanet.eu/publication/fichiers/link%20Pinho_Andrade_2007.pdf. Accès février 2009.
- PISHVA, Y. (2010) L'approche réflexive dans une formation de formateurs à l'intercompréhension In. *Synergies Europe, numéro 5*. p. 151-162.
- VYGOTSKY, L.S. (1991) *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- ZIMMERMAN B. J., SCHUNK D.H. (1989) *Self-regulated learning and academic achievement*. NewYork: Spnnger Verlag.

Io insegno, tu enseignes, ele ensina, nos ensinamos...sì, ma come ?

**Studio comparato degli effetti delle scelte metodologiche
di due docenti di intercomprensione**

Résumé

Cet article compare les méthodes de deux enseignantes d'intercompréhension ayant encadré pendant un semestre deux groupes d'étudiants de la même université et ayant travaillé à une même session de Galanet. Le but de la recherche est également de mettre en parallèle les choix des formatrices et les effets de ces méthodologies qui transparaissent des interventions des apprenants sur le forum Galanet. La perception des étudiants par rapport à leur apprentissage est également prise en compte.

Mots clés: Intercompréhension, méthodologie, compétences assimilées, bonnes pratiques.

Abstract

This article compares the methodology of two teachers of intercomprehension who, during a semester, have taught to two groups of students of the same university and who worked at the same Galanet session. The aim of this research is also to compare the choices of the two tutors and the effects of this methodology which can be seen in the messages of the learners on the Galanet forum. We will also take into account the perception the students have of their learning process.

Keywords: Intercomprehension, methodology, assimilated skills, good practice.

Introduzione

Se l'osservazione delle scelte metodologiche degli insegnanti di intercomprensione (IC) è una pratica poco sviluppata, lo è ancor più il paragonare le metodologie di diversi formatori di uno stesso corso. Per questo, la nostra intenzione è quella di mettere in parallelo gli effetti degli approcci e delle pratiche didattiche di due insegnanti di IC all'Università Lyon 2 (UL2).

Uno degli aspetti interessanti di questa ricerca è dato dal fatto che l'equipe pedagogica dedicata all'IC all'interno del Centro di lingue della nostra università è composta da insegnanti provenienti da nazioni diverse (Francia, Italia, Argentina, Colombia), locutori di lingue diverse e con formazioni senza dubbio diverse. Inoltre, i corsi di IC hanno luogo sia in presenza, sia a distanza, sia in francese (lingua materna – da qui in avanti LM – della maggior parte degli studenti), sia nella LM del docente formatore. È evidente – ma forse neanche troppo – che diversi studenti, formati da docenti diversi, sebbene abbiano lavorato ad una stessa sessione Galanet, saranno stati sottoposti a stimoli didattici differenti che avranno a loro volta elaborato in maniera dissimile. Ma in che modo avranno reagito a questi stimoli? Quali saranno state le competenze assimilate in primo luogo? E quali le “buone pratiche” relative all'IC apprese durante il semestre di formazione?

Per avere un'idea di quali “buone pratiche” siano state insegnate dalle docenti sarà necessario identificare il loro programma e le loro indicazioni pedagogiche. A questo scopo prenderemo in esame alcune riflessioni meta-metodologiche, raccolte attraverso un questionario ed una serie di domande successive. Grazie a queste considerazioni potremo delineare le modalità con cui esse mettono in atto il loro progetto formativo e le strategie da esse utilizzate per sviluppare/stimolare determinate abilità, conoscenze e competenze. Solo dopo questa osservazione sarà possibile valutare se gli studenti abbiano raggiunto gli obiettivi fissati all'inizio del semestre di lezioni.

Il corpus di dati alla base della nostra ricerca comporterà elementi extra-metodologici (Puren, 1999: 30) quali le interazioni esolingui scritte, sincrone ed asincrone (forum e chat) di una sessione Galanet, i test di valutazione effettuati alla fine dei corsi di IC e le informazioni ottenute tramite questionari somministrati agli studenti. Allo scopo di rendere coerente l'insieme dei testi analizzati e per poter interagire al contempo con gli studenti e le docenti, abbiamo limitato il nostro raggio d'azione alla sessione Galanet intitolata “Toutes les voix” (gennaio-maggio 2011). Questa è stata animata da due insegnanti della nostra università le quali hanno entrambe frequentato il corso

di IC all'UL2 prima di diventare esse stesse formatrici. Una delle due (D1) è di origine argentina; l'altra (D2) è francese.

Prima di entrare nel vivo del soggetto, sarà tuttavia necessario delineare le caratteristiche della formazione all'IC all'UL2 ed il profilo del gruppo di studenti che hanno partecipato alla sessione in questione.

1. Formazione e pubblico

Come è già stato osservato da alcuni colleghi (Carrasco, Degache, Pishva, 2008: 1), l'inserimento curricolare è la sfida più importante per qualsiasi dispositivo didattico innovativo. Presso l'UL2 l'IC è disciplina opzionale insegnata ormai da diversi anni con modalità già descritte altrove (Carrasco, Chavagne, Le Besnerais, 2010). Sarà tuttavia utile ricordare alcuni dettagli : i corsi semestrali hanno una durata di 21 ore e si articolano su 12 lezioni in presenza, con cadenza settimanale. Lo studente che si iscrive a questa formazione opzionale può decidere di frequentare per un solo semestre o per due. L'attività in presenza è accompagnata da lavori a distanza, sincroni e asincroni, che possono prendere la forma di vere e proprie lezioni, di discussioni in chat su argomenti più o meno collegati al tema della sessione in corso, di lavoro in autonomia del discente (invio di messaggi sul forum, autoformazione). Diversamente da ciò che accade presso altre università (Carrasco, Pishva, 2007), l'esiguo numero di ore di lezione, obbliga il docente a strutturare il corso in maniera da far affrontare ai discenti l'interazione plurilingue sin dalle prime lezioni, dopo aver fatto completare loro il proprio profilo, senza poter passare attraverso percorsi di formazione alla comprensione scritta che anticipino e/o preparino il lavoro sulla piattaforma.

Poiché le finalità e lo svolgimento di ciascuna sessione sulla piattaforma Galanet sono già state ampiamente approfondite (Quintin, Masperi, 2006; Degache, Tea, 2003: 75-76; Carrasco, Degache, Pishva, 2008: 4), ci limiteremo a segnalare che il percorso di apprendimento è basato sul "learning by doing" e conduce studenti di diverse lingue, culture e nazionalità, iscritti in diverse università (o scuole) europee ed extraeuropee riuniti in un unico spazio virtuale, alla creazione di una *rassegna stampa* comune plurilingue pubblicata su Internet. Il modulo didattico si articola su quattro tappe cronologiche (1. Rompere il ghiaccio/Scelta del tema, 2. Pensieri in libertà, 3. Raccolta documenti e discussione, 4. Rassegna stampa). Durante queste fasi, gli iscritti, guidati dal responsabile della sessione e dai propri docenti, discutono,

ciascuno nella propria lingua, di tematiche a loro care, giungendo a scegliere un tema comune sul quale cercheranno documentazione nella loro LM che pubblicheranno nell'elaborato finale. A completamento dell'informazione precedente, aggiungeremo che l'obiettivo linguistico del corso è di sviluppare la comprensione plurilingue dello studente, portandolo, per la lingua in cui è principiante, ad un livello A2 del CEFR¹ di comprensione scritta e progredendo fino al livello B1 durante l'eventuale secondo semestre di lezione. Anche la comprensione orale è presa in considerazione. Per questa abilità gli obiettivi sono il raggiungimento del livello A1 alla fine del primo semestre e del livello A2 dopo il secondo semestre di lezione. Per quanto riguarda le altre lingue, quelle già conosciute serviranno come base per le nuove acquisizioni, poiché « l'utilizzo pertinente dei tratti tipolinguistici comuni può facilitare/accelerare l'apprendimento di una lingua vicina in particolare quando [...] sono solo le competenze ricettive ad essere mirate » (Carrasco, Pishva, 2007, nostra trad.).

Nel suo insieme, il gruppo che ha seguito il corso di IC durante questo secondo semestre, sottoposto a verifiche delle competenze acquisite e quindi oggetto della nostra ricerca², è composto da 15 studenti. Il francese è la L1 della maggior parte di essi e la L2 scelta più di frequente è lo spagnolo. Tradotto in cifre, per quanto riguarda il gruppo dell'UL2 e relativamente alla sessione che abbiamo preso in esame, l'87% degli iscritti è di LM francese e per il 76% di essi la L2 è lo spagnolo. Un'esigua minoranza ha come L2 l'italiano o l'inglese. Suddividendo gli studenti a seconda delle rispettive insegnanti abbiamo notato che il gruppo della formatrice argentina (D1) era plurilingue, composto da 6 ricercatori e 6 studenti soggetti a valutazione (alcuni dei quali frequentanti a distanza), due dei quali hanno frequentato il corso di IC sia al primo semestre (S1) sia al secondo (S2). La docente francese ha avuto a lezione 9 studenti di LM francese, 8 dei quali hanno seguito entrambi i semestri di formazione (S1+S2).

Dal questionario che abbiamo inviato ad entrambi i gruppi ad un mese dall'inizio del corso, abbiamo appreso che la lingua che gli studenti conoscono meglio è generalmente l'inglese e quella che conoscono meno è il rumeno (9

¹ Common European Framework of Reference for Languages, Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue

² Il corso di IC durante questo secondo semestre ha ospitato 6 studenti-ricercatori che hanno partecipato più o meno attivamente alle attività sincrone e asincrone della PF (forum e chat) e che, per il carattere sperimentale della loro frequenza, non sono stati sottoposti né a verifiche né a questionari e non fanno quindi parte del campione di studenti presi in esame dalla nostra ricerca.

su 13). Per la maggior parte di questi studenti l'intercomprensione è poter parlare la propria lingua materna con una persona che parla la sua, capendosi reciprocamente e – secondo alcuni – «par la mise en relation et la comparaison des *deux* langues»³, utilizzando «une langue de base commune», «grâce à des langues similaires et voisines (repères) qu'on maîtrise». Per alcuni studenti (5 su 13), durante il processo di IC, entra in gioco anche la condivisione e (perché no) un certo divertimento, come testimoniano le seguenti risposte alle domande aperte del questionario :

- ✓ C'est le fait de se comprendre mutuellement, de partager sa langue aux autres, et d'interagir avec sa langue romane.
- ✓ C'est pouvoir apprendre, mélanger les cultures sans avoir à subir un apprentissage complet et « scolaire » de la langue. C'est aussi bien sûr pouvoir apporter quelque chose à quelqu'un d'autre, en même temps que lui ou elle nous donne quelque chose. Et c'est aussi partager des moments de franche rigolade car la compréhension c'est souvent l'incompréhension et le quiproquo est source de comique !!

Abbiamo poi scoperto che le loro aspettative rispetto a questa formazione si concentrano sull'apprendimento della «partie commune de toutes les langues romanes», sul reperimento «des structures, du vocabulaire» che permettano una migliore comprensione delle lingue romanze, di un metodo di comprensione, ma anche e soprattutto sulla scoperta di altre culture (in particolare gli studenti della D1).

Ma concentriamoci ora sulle docenti implicate in questa esperienza didattica, sul loro profilo, sul loro progetto formativo e sulle scelte metodologiche da esse effettuate al fine di realizzarlo.

2. Profilo delle docenti e metodologia

Prima di parlare della metodologia delle docenti– aspetto che tratteremo tramite un approccio etnografico (Cambra Giné, 2003) – sarà necessario delinearne il profilo. La D1 insegna da diversi anni lo Spagnolo e l'IC presso l'UL2 dove ha effettuato la sua prima esperienza su Galanet nel 2003-04 e collabora da allora con il gruppo di lavoro sull'IC del Centro di Lingue (CdL).

³ L'aspetto interessante di questa risposta è dato dal fatto che lo studente di “due” lingue, basandosi quindi sul principio che la comunicazione si svolge per coppie di lingue.

Ha partecipato alla sessione sperimentale di Galapro e, essendo specializzata in linguistica descrittiva, ha svolto ricerche nell'ambito dell'apprendimento del Guarani, dello Spagnolo e del Portoghese in intercomprensione nel Mercosud (Chavagne, Frontini, 2009). La D2 insegna il FLE (francese come lingua straniera) ed è entrata nell'equipe del CdL dedicata all'IC ad inizio 2010. È titolare di un M1 e M2 in Didattica del FLE. Ha partecipato ad una sessione Galanet nell'autunno 2009 ed ha svolto alcune ricerche sull'IC nell'ambito del Master di didattica delle lingue all'UL2. Ha redatto una tesina in cui ha analizzato la piattaforma Galanet dal punto di vista dell'insegnamento nella classe di lingue, delle interazioni verbali e in cui ha sviluppato alcune proposte didattiche e tecniche (Marot, 2009-10).

Per quanto riguarda le pratiche metodologiche delle due colleghe possiamo innanzi tutto stabilire tre differenze sostanziali per quanto riguarda le modalità delle lezioni, le lingue utilizzate e le strategie di motivazione. In effetti, grazie al questionario che abbiamo proposto, ad una serie di conversazioni successive ed al registro comune che le formatrici tengono sul sito "Lingalog" abbiamo potuto apprendere che il corso della D1 si è svolto secondo modalità di tipo ibrido, ovvero ha tenuto le lezioni sia in presenza che a distanza. Dal punto di vista linguistico questa 'tutor' ha comunicato con i discenti in spagnolo già dal primo incontro, alternandolo, in caso di necessità, al francese (sua L2). Inoltre, poiché alcuni studenti erano di madrelingua diversa dal francese, la D1 ha esortato i locutori non francofoni ad usare in classe la propria LM, nella fattispecie il portoghese e il catalano. Questa docente afferma peraltro che, invece di disorientare gli studenti (Carrasco, Pishva, 2007: 2), il plurilinguismo orale è stato un efficace strumento di motivazione. Opinione non totalmente condivisa dai discenti i quali alla domanda «come si svolge/si è svolto il corso?» hanno dato risposte divergenti. Per citarne alcune tra le più esemplificative: «le cours se déroule bien, beaucoup d'oral et d'échange d'idées», «plutôt bien mais sans plus», «on travaille seulement avec l'ordinateur».

L'aspetto dell'interazione orale plurilingue è mancato alla D2, che ha comunicato con i suoi studenti unicamente nella sua LM, lavorando essenzialmente in modalità presenziale, e che segnala – diversamente dalla collega – di aver avuto notevoli difficoltà a motivare gli studenti. Nel suo caso, afferma lei stessa, sono state le comunicazioni agli studenti (tramite mail, sondaggi, appuntamenti su chat) lo "strumento" di motivazione. Ciò non ha tuttavia risolto il problema della lezione in presenza, durante la quale – a suo dire – gli studenti partecipavano poco, a meno che non fossero obbligati a lavorare in gruppo. Ma la percezione degli studenti è diversa. In effetti, alla

domanda sullo svolgimento del corso, il gruppo commenta dicendo che va tutto bene (ex : «Le cours se déroule bien, c'est un cours original et convivial! ») o raccontando la scaletta delle lezioni («d'abord, un bilan de notre participation de la semaine, ensuite on apprend des méthodes d'intercompréhension, on participe sur Galanet et parfois on crée des pages ou des quizz pour la plateforme»), ma nessuno si lamenta. Quindi, malgrado l'insoddisfazione della docente, la fase di motivazione è stata efficace.

Quarto punto di divergenza è l'approccio della teoria dell'IC, anch'esso affrontato in maniera opposta. La D1 non ha programmato parentesi teoriche ma ha dato alcune piste di riflessione all'inizio, lasciando piuttosto l'aspetto dell'osservazione come complemento dell'esperienza pratica. Per questa formatrice, la riflessione teorica deve partire dal discente, deve essere una conseguenza necessaria della pratica dello studente e non un presupposto. Per questa insegnante, quindi, l'intercomprensione funziona meglio se si adotta l'apprendimento tramite l'azione (Meißner, 2010: 23). Al contrario della collega, la D2 ha programmato di introdurre la «teoria»: «j'ai fait de la "théorie". C'est à dire que j'ai expliqué les stratégies auxquelles on peut recourir pour comprendre les langues romanes. J'ai aussi expliqué les différentes stratégies de communication (solicitation, réparation...)». Nessuna delle due ha quindi tenuto lezioni interamente teoriche sull'IC, anche se la seconda sembra aver posto maggiormente l'accento su questo aspetto.

Un quinto elemento che differenzia le due docenti è l'accento posto dall'una sulla distanza culturale e dall'altra sulla distanza linguistica. La D1 ha infatti messo in evidenza l'interculturalità, ovvero la necessità di aiutare gli studenti a prendere coscienza del fatto che la sessione implica persone che vivono in altri luoghi e che hanno altri usi e costumi. Nel registro leggiamo : «Una sesión internacional: volvimos a pensar en esto de que no estamos solos, en que a todo momento hay gente de diversos lugares conectándose para trabajar con nosotros.» Questo sembra essere uno dei fattori ai quali gli studenti sono più "resistenti". Come osserva giustamente M.C. Jamet: «La comprensione in lingua straniera è ben lungi dall'essere una competenza "passiva" ma è un processo complesso che parte dalla percezione del diverso, sviluppa strategie di ricezione e anche di produzione per farsi capire, coinvolge continuamente la relazione lingua/cultura, lingue/culture.» (Jamet, 2009 : 11)

Se la D1 ha insistito sulla distanza culturale e sulla relazione lingua/cultura, la D2 afferma, invece, di aver lavorato maggiormente sulla distanza linguistica, sul riconoscimento delle diverse lingue e sulla scrittura/lettura dei messaggi : «comment écrire un message? Comment lire un message. Nous

avons étudié des messages qui ne mettaient pas en valeur l'IC ou d'autres où la non compréhension règne. Nous avons beaucoup travaillé la reconnaissance des différentes langues». Riguardo a quest'ultimo punto, la metodologia scelta dall'insegnante per far lavorare gli studenti sul riconoscimento delle lingue non è la semplice osservazione dei post ma un lavoro collettivo : «Nous décidons de créer un tableau avec les différents termes que l'on peut trouver dans les profils les salutations, la façon de dire l'âge, la façon de dire ce qu'on aime, ce que l'on n'aime pas, ce que l'on fait... dans toutes les langues romanes présentes sur Galanet.» Dati che sono già presenti nella sezione per l'autoformazione sulla piattaforma Galanet ma che la scrittura in prima persona permette di visualizzare e memorizzare più facilmente.

Durante la sessione, discenti e docenti hanno dovuto affrontare un paio di problemi strettamente collegati e che hanno condotto le due insegnanti ad optare per scelte metodologiche nuovamente dissimili. Il primo ha riguardato la penuria di risposte ai messaggi degli studenti sul forum e, di conseguenza, l'assenza di interazione (segnalato sul registro alle date 25-28 febbraio). Le domande che le due animatrici hanno posto ai loro gruppi per stimolare la riflessione si somigliano : «Cuando alguien nos responde ¿nos ha entendido?» (D1) e «Nous a-t-on répondu ? Oui, pourquoi, non pourquoi ?» (D2). Entrambe invitano i presenti ad osservare i propri messaggi e le risposte ottenute. La D2 cita nel registro la risposta esemplare di una studentessa: «Elise : je ne pose jamais de questions, mais il m'arrive de répondre à des questions. Par exemple sur le sujet des expressions figées, j'ai aidé à comprendre, j'ai fait des traductions. Mais moi, je ne pose pas de questions car je n'en ai pas.»

La D2 fornisce una soluzione al problema e suggerisce una strategia di comunicazione per suscitare l'interazione, ovvero interpellare direttamente la persona che si pensa possa rispondere. La metodologia della D1 è diametralmente opposta. Questa formatrice, invece di dare risposte, prende la direzione contraria e interroga i discenti, stimolandoli a capire da sé quale sia l'ostacolo alla comunicazione :

⇒ La gente que responde ¿ya conoce nuestra lengua? PROBLEMA 1: pareciera que en la sesión todo el mundo sabe francés...

⇒ Nosotros mismos ¿participamos en las discusiones donde hay lenguas que nos cuesta entender? David: no; Thibault: mmmmm; Safia: oups !; Luis Arturo: ¡ay!; Simona: completa su perfil... PROBLEMA 2: pareciera que en la sesión mucha gente sabe español.

Secondo la D1, quindi, il nodo della questione si situerebbe nella difficoltà degli studenti a reagire di fronte a messaggi scritti in lingue che faticano a comprendere. E le risposte degli studenti che cita sembrano confermare questa ipotesi. Tuttavia, come osserva la docente, pare che tutti gli iscritti alla sessione conoscano il francese e che molti conoscano lo spagnolo – aspetto messo in luce anche dalla D2: «Beaucoup ont des compétences en espagnol : Paola, Pauline, Laura, Elise, Mathilde, Lucile et Morgane. Donc pas de problème.»

Eppure il problema si pone eccome. Anche se va visto sotto un'altra luce: se tutti capiscono il francese, molti capiscono lo spagnolo, se nella sessione non vi sono italiani e il catalano e il portoghese sono poco presenti, fino a che punto si sta facendo intercomprensione? È la domanda posta dalla D1. E soprattutto con quali lingue? Lo stimolo ad aprire il dibattito su questi interrogativi e a cercare una risposta proviene dal comportamento di due studenti che, secondo il gruppo della D2, avrebbero infranto il contratto didattico (Degache, 2006) sottinteso dalla piattaforma Galanet, riservata alle lingue romanze:

Présence de langue allemande et anglaise sur la plateforme. Réactions : non-compréhension. Ce n'est pas dans le contrat. On ne sait rien des participants, leur profil est incomplet. Argument : c'est la langue dans laquelle on s'exprime le mieux, c'est pour être plus clair. Les étudiants ne sont pas d'accord. Ils ont vu Gaétan utiliser la langue de Molière mieux que quiconque.

David, che scrive in tedesco, e Gaétan, che usa l'inglese, hanno la funzione del sasso gettato nello stagno e conducono da un lato gli studenti a riflettere sulla loro reale pratica dell'IC e dall'altro la D1 ad osservare: « discutimos sobre la presencia de lenguas no romances: inglés y alemán... ⇒ Por el momento son las que más nos obligan a explotar estrategias de comprensión.»

In effetti, se la situazione è tale che la comunicazione si svolge in lingue che non implicano l'uso delle strategie di intercomprensione, e di conseguenza non c'è alcuna acquisizione, l'obiettivo del corso decade e diventa necessario modificare le strategie didattiche, riorientando l'attenzione degli studenti verso un'altra lingua. Quale? Non rimane che il rumeno.

A questo proposito scrive la D2 :

Nous nous forçons à lire les messages en roumain. Surtout, ne pas les ignorer. Quels sont les mots transparents ? Quels sont les petits mots que l'on reconnaît ? « Eu », « sunt », etc. Puis nous cherchons à comprendre ce qui se passe lors de la construction du mot : l'article est attaché au mot, à la fin. Utilisation des

ressources présentes sur Lingalog en roumain pour comprendre les messages de la plateforme. (14/03)

Nous cherchons et travaillons les amorces pour les sujets que les étudiants veulent ouvrir. La langue au test sera sûrement le roumain, il faut donc combler les difficultés. Réflexion sur nos difficultés dans cette langue. Création d'un wiki sur Lingalog pour résoudre ces difficultés et cela pourra servir aux autres. (21/03)

E la D1:

Trabajamos principalmente sobre el RU. Abrimos una página en lingalog (ressources: Toutes les langues); es un borrador. Identificamos ingredientes en RU, que cada uno traduce a su lengua para crear un cuadro de correspondencias. PB: algunas voces RU contienen sufijos ¿será un plural? (31/03)

Il rumeno, dunque, è il punto d'avvio per un'attività metalinguistica in presenza che coinvolge entrambi i gruppi (la riflessione ha per oggetto la costruzione delle parole, la funzione dei suffissi, la posizione dell'articolo, la marca del plurale) e conduce le docenti ad optare per una stessa opzione metodologica, ispirata dalla prospettiva azionale del corso: la creazione di una pagina wiki su Lingalog. Questa lingua sarà infine oggetto della valutazione dei 2/3 degli studenti, mentre il restante terzo – già valutato al S1 sulla comprensione dello spagnolo a livello A2 – verrà valutato sulla comprensione della stessa lingua a livello B1. Proprio questi test, insieme ai messaggi postati sui forum, ci permetteranno di osservare se le scelte metodologiche delle docenti hanno avuto effetti diversi sull'apprendimento dei discenti, in particolare sulla loro applicazione delle buone pratiche dell'IC, e le opinioni degli studenti relativamente alle pratiche apprese.

3. Gli effetti delle scelte metodologiche e le “buone pratiche” dell'IC : i fatti e le opinioni

Giunti a questo punto sarà necessario chiarire cosa intendiamo per “buone pratiche” dell'IC, in modo da poterle elencare ed andarle a ricercare all'interno dei forum, delle chat e dei test di fine corso dei nostri studenti, ma prima di farlo crediamo sia opportuno fare chiarezza sull'uso di questo sintagma anche negli altri ambiti.

Se osserviamo la genesi del termine dal punto di vista traduttologico, noteremo che dall'inglese “best practice” derivano, in italiano, “migliore

pratica”, “migliore/i prassi” e “buone pratiche”. In francese, sebbene si registri un equivalente lessicale come “meilleures pratiques”, questo superlativo non si usa con la frequenza con cui è usato in inglese, preferendo per la traduzione il termine “good practice”, da cui si fa derivare “bonnes pratiques”.⁴ Per quanto riguarda l’occorrenza dei termini, una rapida ricerca su Google, ci dice che il termine “best practice” ha circa 33 milioni di occorrenze mentre “good practice” ricorre quasi 29 milioni di volte; in francese, “bonnes pratiques” si ritrova in 7 milioni di documenti, mentre “meilleures pratiques” in quasi 2 milioni; in italiano, il termine “migliori pratiche” torna 171 mila volte, mentre “buone pratiche” si ripete 243 mila volte. La scarsa frequenza di entrambi i termini in italiano è data dal fatto che, in questa lingua, si ricorre spesso al prestito dall’inglese (più di 660 mila occorrenze nelle pagine in italiano). Dal punto di vista semantico, abbiamo cercato una definizione di “buone pratiche”/ “best practice” su Internet ed abbiamo trovato la seguente che sembra appropriata a questo contesto:

Con Best Practice si definisce una tecnologia, o un metodo, del quale si sa tramite esperienze compiute che essa conduce ad un risultato atteso. Best Practice è tecnologia utilizzata nel caso in cui si voglia essere sicuri del proprio successo. In tal caso, si utilizzano tutte le tecnologie e lo stato delle conoscenze esistenti che notoriamente conducono al successo. La definizione viene utilizzata soprattutto nel settore della sanità, in quello dell’amministrazione, della formazione, del Project-Management e dello sviluppo in ambito IT⁵

Sulla scia di questa citazione, possiamo definire “best practices” dell’IC quelle competenze ed abilità che permettono di condurre con successo una conversazione in IC (scritta o orale) e che coincidono, a nostro avviso, con un certo numero di strategie di comunicazione, in particolare con

- ✓ la *deduzione* del senso di parole o di frasi che contengono termini oscuri tramite il contesto;
- ✓ le *inferenze* effettuate sulla base del tema della discussione;
- ✓ il *paragone* fatto dagli studenti con la loro LM o altre lingue di loro conoscenza;

⁴ Il dizionario terminologico “IATE” (InterActive Terminology for Europe), ci fornisce un quadro piuttosto chiaro dell’utilizzo di questo sintagma: <http://iate.europa.eu/iatediff/SearchByQuery.do;jsessionid=9ea7991930d89dcd53d70e53441ba10cb468e7715d6d.e38KbN4Mc34Nay0TahqLahiLb3r0>

⁵ <http://insegnamento.educa.ch/it/best-practice>

- ✓ la *sollecitazione* (Vasseur, 2001) nei confronti dell'interlocutore che non interagisce o per chiedere un chiarimento e le strategie che regolano la presa di parola : *addressivity* in particolare, senza la quale la sollecitazione rischia di rimanere senza risposta (Alvarez, Degache, 2009);
- ✓ la *facilitazione* (Alber e Py, 1985) che corrisponde alla traduzione (endogena o esogena) o alla definizione di parole oscure;
- ✓ la *riformulazione* (Fuchs, 1982 ; Gülich e Kotschi, 1983) per riprendere con altre parole (o altre lingue) ciò che si è già detto;
- ✓ la *riparazione* (Alber e Py, 1985) usata al fine di correggere i propri errori e/o quelli dell'interlocutore;

A queste strategie, *conditio sine qua non* perché vi sia IC (parzialmente messe in luce nella sezione precedente e che si suppone abbiano imparato ad utilizzare – in maniera più o meno consapevole – i discenti del corso), dobbiamo aggiungere altre “buone pratiche” quali la correttezza ortografica e grammaticale dell'enunciato (strettamente connessa con l'ultima strategia citata), l'uso di termini trasparenti, l'uso di dizionari e/o traduttori automatici (per l'IC scritta), la riflessione metalinguistica, le strategie di memorizzazione (creazione di tabelle, schemi o altro), i bilanci personali contenuti nei quaderni di riflessione.

Per quanto riguarda l'effettiva applicazione di queste “buone pratiche”, potremo capire se gli studenti le abbiano acquisite ed applicate osservandone l'applicazione nei forum e nei test linguistici⁶. Capiremo poi se abbiano o meno avuto la percezione delle loro acquisizioni attraverso le risposte ai questionari somministrati durante il semestre.

3.1. Le “buone pratiche” e la loro applicazione

Come prima tappa della nostra indagine, concentriamoci sui dati quantitativi relativi ai messaggi scritti nei forum dalle diverse equipe per capire se e quanto abbiano inciso sulla produzione dei discenti dell'UL2 le diverse strategie di motivazione messe in atto dalle docenti e le differenti modalità di frequenza:

⁶ Avremmo voluto analizzare anche le chat di questi due gruppi ma le discussioni di cui sia rimasta la traccia sono solo due e coinvolgono solo due studentesse del gruppo della D2.

<i>Equipe</i>	<i>Soggetto</i>	<i>Forum</i>	<i>Tutti I Forum</i>
CARAJUM	21	174	405
Pérou	16	131	203
Les Rescapés	9	180	452
Iasi-RO	7	52	127
L'Agence Tourix_Grenoble	5	23	71
Spiral-Strasbourg	1	40	56
UoM, Ile Maurice	0	12	12
Totale	59	612	1326

Tabella delle statistiche dei messaggi e soggetti depositati nel Forum

I due gruppi dell'UL2 sono "Carajum" (D1, 6 studenti) e "Les Rescapés" (D2, 9 studenti). L'équipe della D1 totalizza 405 messaggi (57 dei quali inviati dalla docente). Dividendo per il numero di studenti, otteniamo una media di 50 messaggi a studente. Il gruppo della D2 totalizza 452 messaggi. Togliendo i 5 dell'animatrice e dividendo per i 9 studenti abbiamo una media di 49,6 messaggi. I due moduli, quindi, si equivalgono dal punto di vista della quantità di messaggi scritti in media da ogni studente, anche se il gruppo della D2 (monolingue, presenziale, difficile da motivare) è stato meno "creativo" del gruppo della D1 (plurilingue, presenziale e a distanza e motivato) ed ha proposto meno temi di discussione (21 per il gruppo della D1 e 9 per quello della D2). L'attività di intercomprensione è stata quindi piuttosto intensa e le differenti strategie di motivazione delle docenti sono risultate in grado di stimolare i partecipanti in ugual misura, spronandoli alla produzione scritta. Una quantità di produzioni che è stata peraltro accompagnata da un uso efficiente delle strategie di sollecitazione, applicate regolarmente da 11 studenti su 15 (4 del gruppo della D1 e 7 della D2), e da una buona qualità morfosintattica dei messaggi.

In effetti un'attenta osservazione del forum permette di concludere che la lingua usata è sempre piuttosto corretta, a parte alcuni errori o sviste che si percepiscono come segni dell'oralità di queste interazioni scritte (Alvarez e Degache, 2009) e che si trovano più di frequente all'inizio del corso, in messaggi di studenti dei due gruppi, segno che anche in questo ambito la metodologia di entrambe le docenti è stata efficace. Citiamo solo alcuni esempi dei pochi errori trovati: «Dans mon pays on fait pas beaucoup de gratins» (assenza del "ne" nella frase negativa), «Ce sont des applications de cuisine, qui nous montre un recette», (verbo coniugato al singolare con soggetto al

plurale), «Comme je l'ai dis et tu as raison de le re préciser» (desinenza errata del participio passato). In ogni caso, si tratta di refusi che non ostacolano la comprensione da parte del locutore non nativo. Poiché quando l'errore è più importante interviene la riparazione, pratica che è senza dubbio più usata in chat e che gli studenti del gruppo dell'UL2 utilizzano solo 4 volte in tutto il forum :

ThibaultR(15/02/11 23:13) Avant que le débat ne débute, j'aimerais relever une petite imprécision de l'énoncé: Il y a une nette différence entre le patriotisme et le chauvinisme, et je voudrais éviter les confusions. (...)

MelissaQ(24/02/11 19:51) petite erreur : «avant tout» et non *avant tous!! Merci

KhadidjaS (28/03/11 16:38) désolé pour la faute au niveau de l'expression «les Hommes vivent pour manger et ne mangent pas *pour*vivre. (...)

DavidBieber (18/03/11 14:12) bien-entendu, le titre du documentaire s'appelait «le poison quotidien» et ne pas «le poisson quotidien». J'ai trop vite écrit, désolé. DB

Nel caso del primo messaggio, lo studente (D1) vuol correggere un errore altrui (correzione esogena), proposta per evitare o correggere un malinteso, mentre nei tre casi successivi (due studentesse della D2 ed uno studente della D1) si tratta di correzione endogena il cui scopo è di rendere leggibile e comprensibile la propria frase da parte dell'autore. Nell'ultimo esempio, in particolare, la correzione del titolo del documentario permette da un lato ai colleghi di cercare il documento con maggiore facilità, qualora lo volessero, e dall'altro fa chiarezza su un sintagma volutamente ambiguo . Ambiguità che non si ritrova sovente e che dev'essere data dalla trasparenza del linguaggio usato dagli studenti.

Per quanto riguarda questa buona pratica, essa è strettamente collegata all'eventuale necessità di facilitazione e di riformulazione. La scarsa frequenza di queste strategie (3 occorrenze in tutto il forum per la prima e due per la seconda) ci permette di giungere a due deduzioni: la prima è che, come abbiamo già avuto l'occasione di scrivere, in questa sessione tutti sembrano capire il francese (LM della maggior parte del gruppo) la seconda è che, forse, non vengono trattati temi che necessitino di grandi spiegazioni o per i quali si ricorra a terminologia opaca. Le tre occasioni in cui gli studenti (tutti della D2) ricorrono alla facilitazione sono le seguenti:

MelissaQ (4/04/11 17:17) cuisiner pour de vrai (cf AriasBotero»Cocino de verdad») est une expression que je n'avais encore jamais entendu!! qu'entends tu par cela?

AriasBotero (4/04/11 17:22) Meslissa: me refiero al hecho de preparar un alimento y no sólo de comprar comida de microondas o congelada lista para calentar.

PaulineC (10/04/11 20:23) N'oublions pas la fameuse madeleine, (magdalena en espanol) de Marcel Proust dans « A la recherche du temps perdu »

SafiaR (15/04/11 12:30) Salut Khadidja, En effet j' aime bien le gratin dauphinois! Mais aussi le gratin de courge. Dans mon pays on fait pas beaucoup de gratins, Mais on fait plus des plats qu'on appelle des tajines, par exemple tadjine zitoune qui est très connu chez nous, et qui signifie Poulet aux olives. Et on fait beaucoup de ratatouilles aussi.

Nel primo esempio (MelissaQ/AriasBotero) non interviene una traduzione ma una semplice spiegazione indotta da una richiesta esplicita. Nei due casi successivi, invece sono le autrici dei post ad inserire una traduzione, la prima di un lessema francese per i locutori ispanofoni, e la seconda di un termine della cucina kabila per i francofoni.

Rimanendo sempre in questo ambito, aggiungeremo che, laddove non c'è traduzione o chiarimento, può esserci riformulazione. Ma anche questa pratica interviene raramente, solo due volte (due studentesse della D2) su quasi 900 messaggi postati dai due gruppi. Ecco i post in questione:

MelissaQ (21/02/11 16:46) Bonjour, je pense que pour certain films surtout pour certaines langues le doublage est indispensable car les sous -titres ne nous immergent pas directement dans le film (on perd du temps à comprendre, et de ce fait nous ratons des scènes). Je trouve intéressant de devoir analyser la différence entre l'immédiat (avec les films doublés) et le 'différé' (avec les films sous-titrés); néanmoins je trouve que les doublages en français de films sont vraiment pas réussis. je préfère regarder des films en version originale avec sous-titres pour des langues qui ne me sont pas étrangères.

EliseD (4/04/11 17:11) Une autre émission culinaire : Petits Plats en équilibre qui passe quotidiennement sur TF1. Le but, mettre en valeur un aliment chaque jour avec un recette plutôt facile à réaliser : Les bugnes à la fleur d'oranger (spécialité lyonnaise)

Oltre alle pratiche appena citate, possiamo aggiungere che le capacità di deduzione e di inferenza degli studenti dell'UL2 sono abbastanza buone poiché riescono ad interagire con i colleghi delle altre lingue romanze presenti sulla piattaforma, compresi i rumeni. Citiamo, a titolo d'esempio, due di post in cui delle studentesse francesi (della D2) rispondono a due colleghe rumene:

GeorgianaG (23/03/11 20:09) Stiu ca este bine sa bei apa cu jumatate de ora inainte sau dupa masa, dar nu in timpul mesei.
Eu beau dimineata lapte sau ceai , in restul zilei incerc sa beau doi litri de apa, cum

este recomandat :). Uneori, beau si suc de fructe facut la robotul meu de bucatarie sau cumparat la cutie.

LucileC (25/03/11 16:19) [...] Georgiana, si j'ai bien compris, tu dis que tu extrais le jus de certains fruits, mais lesquels parce que pour moi en dehors des agrumes (orange, citron, mandarine) je n'ai pas beaucoup d'idées.

AndreeaM (27/02/11 22:37) Microbuzul este un autobuz cu o capacitate mai mica de persoane.

KhadidjaS (28/02/11 16:39) Les micro bus existe en Roumanie, c'est bien ça ! peux-tu nous informer plus sur ce bus qui est nouveau pour moi, il est écologique? il fonctionne avec électricité?

Un primo bilancio parziale ci permette di osservare che tutti gli studenti praticano la sollecitazione in egual misura, ma solo gli studenti della D2 praticano strategie di IC quali facilitazione e riformulazione e questi studenti, più di quelli della D1, interagiscono con i colleghi rumeni. Tuttavia, dai loro test abbiamo potuto notare che la maggior parte degli studenti della D2 (8 su 9) hanno problemi col riconoscimento delle lingue, in particolare nel differenziare il catalano dal portoghese. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che il test di fine corso è stato creato dalla D1. Tuttavia, la nostra analisi da questo punto di vista non può che essere parziale poiché per motivi legati alle tempistiche dei corsi, non abbiamo potuto prendere in esame le prove di fine corso degli studenti della D1.

Ma cosa pensano gli studenti della loro formazione e cosa pensano di aver imparato tramite questo corso? Hanno tutti la stessa percezione o si differenziano a seconda del gruppo a cui appartengono?

3.2. L'opinione dei discenti

In realtà la percezione generale di aver appreso “qualcosa” non oppone i due gruppi, e quindi le due docenti, ma traspare dai post di quegli studenti che hanno frequentato il corso di IC al 1° semestre, continuano al 2° e che si trovano, per la semplice contingenza dei fatti, quasi tutti nel gruppo della D2⁷. Ne citeremo uno :

LauraNev (1/02/11 21:00)

Mon dernier voyage est tout récent, c'était en Italie, à Bologna, et bien que je ne

⁷ Dai registri delle docenti abbiamo appreso che 8 dei 9 studenti che hanno seguito il corso della D2 hanno frequentato entrambi i semestri di lezione, mentre solo 2 dei 6 studenti della D1 hanno frequentato i corsi al S1 e S2.

parle pas vraiment italien, la proximité avec les langues romanes m'a permis de comprendre déjà pas mal de choses, et la langue me semblait familière. J'étais donc en plein dans la pratique de l'intercompréhension!

Per quanto riguarda le “buone pratiche” che gli studenti hanno la consapevolezza di aver imparato, essi elencano essenzialmente (in ordine non gerarchico e non dividendo a seconda della docente poiché i questionari erano anonimi) : a) il cercare di capire una lingua straniera senza usare un traduttore o un dizionario (quasi tutti gli studenti), b) il riuscire a capire il senso globale della frase senza necessariamente capire tutto e/o deducendo intuitivamente il senso delle parole oscure (4 su 13), c) il cercare somiglianze con la propria lingua e le altre lingue conosciute (2 su 13), d) il fare attenzione alla propria ortografia (2 su 13) e) il fatto di non esitare a porre domande quando non si capisce qualcosa (1 su 13). E quando non capiscono una frase, gli studenti intervistati : a) ricorrono ad un dizionario (6 su 13) – tra i più citati Collins, Reverso, Sensagent, Lexilogos, Google –, b) chiedono all'insegnante (6 su 13) o c) chiedono alla persona che ha scritto il messaggio (4 su 13). Ma la maggior parte degli interrogati afferma di ricorrere ad un dizionario solo quando il senso del messaggio è veramente incomprensibile.

Dal punto di vista degli effetti delle metodologie delle docenti, gli studenti pensano che il corso abbia apportato loro delle “basi” («une base de base», sic), la possibilità di imparare nuove lingue, di migliorare la conoscenza dello spagnolo (gli studenti che hanno scelto lo spagnolo come lingua di studio nel S1 e che lo continuano nel S2) e un accesso a tutte le lingue romanze.

Conclusion

Per tracciare un bilancio globale degli effetti delle metodologie delle docenti, potremmo affermare che a modalità e pratiche metodologiche opposte non corrispondono, nei fatti, risultati differenti. Forse questo è dovuto al fatto che, pur partendo da posizioni divergenti, le due docenti giungono a raccomandare le stesse “buone pratiche” agli studenti (alimentare il forum con messaggi sollecitando i colleghi che non rispondono, esercitarsi a riconoscere la lingua che si sta leggendo, cercare di comprendere usando le proprie risorse, concentrarsi sulla comprensione di lingue che creano problemi come il rumeno, scrivere correttamente). Forse, invece, questo risultato va imputato al fatto che, al di là del lavoro in aula, una parte importante della formazione

coincide con l'attività sul forum e la pratica della piattaforma permette un apprendimento "condiviso".

Dal punto di vista della percezione degli studenti solo alcune "buone pratiche" vengono recepite come tali e, di conseguenza, segnalate nei questionari: l'attenzione all'ortografia e alla produzione scritta in generale, la ricerca del senso degli enunciati in lingua straniera ricorrendo alle proprie capacità e conoscenze personali, la deduzione e l'inferenza (anche se gli studenti le praticano pur non sapendole definire), la richiesta d'aiuto al docente e, infine l'uso del dizionario (citato ma considerato come ultima risorsa dalla maggior parte dei discenti). Per quanto riguarda l'effettivo apprendimento degli studenti, potendoci basare unicamente sui test di fine corso di una docente, siamo obbligati a rimandare l'analisi ad una prossima occasione, in cui si potrebbero incrociare i risultati delle verifiche di tutti i docenti partecipanti ad una stessa sessione e non solo di quelli di una stessa università.

Bibliografia

- ALBER, J.L., PY, B. (1985). « Interlangue et conversation exolingue ». *Cahiers du département des sciences du langage*, n° 1, Université de Lausanne
- ÁLVAREZ, S., DEGACHE, C. (2009). « Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu ». In M.-C. Jamet (Ed.), *Orale e intercompreensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia : Libreria Editrice Cafoscarina, Collana Le Bricole, pp. 149-184.
- ALVAREZ, S. (2007). « Interactions synchrones dans un environnement pédagogique virtuel multilingue : quel intérêt pour l'apprentissage de langues ? ». *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa : Universidade Católica Ed., pp. 437-450.
- BALBONI, P. (2009). « Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza ». In M.C. Jamet (Ed.), *Orale e intercompreensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, pp. 197-203.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.
- CARRASCO, E., DEGACHE, C. & PISHVA, Y. (2008). « Intégrer l'intercompréhension à l'université ». L'intercompréhension, *Les Langues Modernes*. Version longue publiée sur le site www.apvlanguagesmodernes.org
- CARRASCO, E., CHAVAGNE, J.-P., LE BESNERAIS, M. (2010). « 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 ». *Synergies Europe*, n. 5, pp. 33-52.

- CARRASCO, E., PISHVA, Y. (2007). « Comment préparer et accompagner l'émergence d'interactions en ligne dans une approche plurilingue axée sur l'intercompréhension romane ? ». *Lidil*, 36, <http://lidil.revues.org/index2523.html>
- CHAVAGNE, J.-P., FRONTINI, M. (2009). « Apprentissage du guarani, de l'espagnol et du portugais en intercompréhension dans le Mercosud ». *Synergies Brésil* n. 7, pp. 75-81
- DEGACHE, C., TEA, E. (2003). « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet ». In C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, *Lidil* n°28, Grenoble: Lidilem, 75-94
- DEGACHE, C. (2006). « Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance », in DEJEAN-THIRCUIR, C. et MANGENOT F. (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet, pp. 58-74.
- DEPREZ, S. (2009). *Analyse contrastive de pratiques langagières en contextes endolingue, exolingue et d'intercompréhension. L'intercompréhension via les chats : stratégies pertinentes pour l'optimisation de la compétence langagière en langues étrangères?* Tesi di Master in Tractament de la Informació i Comunicació Multilingüe, Universitat Autònoma de Barcelona, http://www.galanet.be/publication/fichiers/tesina_modifs_16_09_09%281%29.pdf
- FUCHS, C. (1982). *La paraphrase*. Paris : PUF, 1982
- GÜLICH, E., KOSTSCHI, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. In *Cahiers de linguistique française*, n.5, pp. 305-351
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. McGraw-Hill England, Londra 1991
- JAMET M.-C. (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Libreria editrice cafoscarina, Venezia.
- LEWIS, T., STICKLER, U. (2007). « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet », *Lidil*, 36, <http://lidil.revues.org/index2543.html>
- MAROT, I. (2010). *L'intercompréhension : Analyse de la plateforme Galanet*. Mémoire de maîtrise 1, Mention Sciences du langage – Spécialité FLE. Sous la dir. de Robert BOUCHARD et Véronique TRAVERSO, 55 pp
- MARTIN, E. (2003). « Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue de la plate-forme Galanet ». *Lidil*, 28, <http://lidil.revues.org/index1823.html>.
- MEIßNER, F.-J. (2010). « Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue ». *Synergies Europe*, n. 5, pp. 25-32.
- MEZZADRI, M. (2005). « Multimedialità e apprendimento delle lingue straniere ».

Testo per la piattaforma Punto. Edu della Indire, <http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA7/Sviluppare/Multimedialita%20e%20apprendimento.pdf>.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House, New York.

PUREN, C. (1999). « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie ». *Les Langues modernes* n.3, pp. 26-41. Paris : APLV.

QUINTIN, J.-J., MASPERI, M.(2006). « Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions », *Alsic*, vol. 9, pp. 5-31.

VASSEUR, M.-T (2001). « Solliciter n'est pas apprendre: Initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère. » *Interactions en langue étrangère*, Aix-en Provence : Université de Provence, pp. 49-59.

Apprendre des contenus disciplinaires en Intercompréhension des langues romanes: quelques résultats d'une première expérimentation scolaire

Riassunto

L'articolo rende conto di una sperimentazione condotta in alcune classi di studenti di 8 e 9 anni che hanno svolto una parte del loro programma scolastico ufficiale basandosi su di un manuale che integra apprendimento disciplinare e intercomprensione fra lingue romanze. La sperimentazione aveva l'obiettivo di valutare le conoscenze linguistiche e le competenze di comprensione. I risultati della sperimentazione mostrano in primo luogo il beneficio del metodo dell'intercomprensione integrato, specialmente per quanto riguarda la costruzione delle competenze metalinguistiche. Mostrano anche le differenze degli atteggiamenti e nei comportamenti in funzione della struttura educativa dal punto di vista linguistico: i risultati sono molto diversi in caso di studenti monolingui all'inizio di una alfabetizzazione in una seconda lingua (inglese o spagnolo) o in caso di bilingui (francese-occitano).

Parole chiave: intercomprensione, integrazione curricolare, CLIL, sperimentazione, competenze linguistiche

Abstract

Classes of 8 and 9-year-old pupils are studying part of the curriculum using a textbook that integrates specific learning areas and intercomprehension in Romanic languages. The experimentation conducted in those classes aimed at evaluating the pupils' knowledge of language, and their understanding skills. The results clearly shows the benefit of an integrated intercomprehension approach, especially when it comes to the construction of metalinguistic skills. They also show differences in ability and behaviour depending on the children's educational language structure: results vary sharply depending on whether the groups are composed of monolingual

pupils, children learning a second language (English or Spanish) or bilingual pupils (French-Occitan).

Key words: intercomprehension, curricular integration, EMILE, experimentation, metalinguistic skills

1. Le cadre de l'expérimentation

1.1 Apprendre par les langues entre 8 et 10 ans

Les méthodes en intercompréhension sont encore peu nombreuses dans le paysage scolaire de l'école primaire. Et ce pour des raisons évidentes : l'intercompréhension n'est pas encore organisée en un corpus défini aux contours clairs, avec une méthodologie prête à l'emploi et intégrable ; l'apprentissage des langues à l'école primaire reste essentiellement versé dans la perspective communicationnelle dont s'empare le tout-anglais, et hormis les prometteuses avancées de « l'éveil aux langues », cloisonné en dehors de l'apprentissage de la langue majoritaire ou nationale (Candelier 2003) , les maîtres ne sont pas formés à la construction de compétences langagières par la comparaison des codes, ni à celle de l'EMILE. Formation, enseignement et apprentissage semblent transmettre encore et toujours, malgré les maîtres-mots « d'interdisciplinarité » ou de « transdisciplinarité », des connaissances et des compétences remarquablement tubulaires et étanches (Escudé & Janin, 2010b).

Une équipe de l'IUFM – Université de Toulouse que j'ai le plaisir de diriger travaille depuis quelques années déjà sur la matière de l'intercompréhension des langues romanes, notamment à partir d'une observation raisonnée du bilinguisme français-occitan. L'enseignement est ici pratiqué de façon paritaire, chaque langue ayant en charge une partie du domaine disciplinaire. C'est-à-dire que l'apprentissage de l'occitan, langue 1bis de la scolarité, se construit tout en apprenant les disciplines qui lui sont alliées : sciences, mathématiques, géographie, éducation physique, technologie... C'est sur le principe de cette *intégration* des matières enseignées et des langues que le programme euro-mania a été opéré. Intégration curriculaire ; continuum des langues (intégrant notamment occitan et catalan, langues pont entre les systèmes ibéro-roman, français et italo-roman) ; précocité de l'apprentissage puisque celui-ci est proposé à partir de 8 ans (soit le cycle 3 du système éducatif français) ; étude langagière à partir de documents essentiellement

écrits (mais tous oralisés sur le site pédagogique dédié, www.euro-mania.eu). Le manuel propose ainsi, avec le choix linguistique de 6 langues de travail, un ensemble de 20 modules disciplinaires (mathématiques, sciences, histoire et géographie, technologie) dont les contenus sont construits par le biais de la méthode intercompréhensive : documents dans des langues de la famille romane, analyse d'éléments linguistiques précis, transferts de compétences de compréhension, activités de production écrite dans la langue de travail et dans les langues sœurs.

L'intégration nous a paru doublement efficace. D'abord didactiquement, sur le principe si fructueux du bilinguisme (Bachoc 1999 ; Duverger 2008), mais tout autant institutionnellement, afin d'intégrer dans les emplois du temps des écoles la possibilité d'apprendre *autrement* les langues. En effet, les maîtres ont toute liberté pour employer la méthode soit dans les quatre créneaux horaires disciplinaires concernés, soit dans celui dédié à l'apprentissage de la langue vivante (à raison de 54h année), soit enfin dans les créneaux dévolus à l'apprentissage de la langue française, créneaux très généreux puisqu'ils peuvent représenter jusqu'à la moitié du temps scolaire. L'intercompréhension n'est pas une boîte de plus dans l'accumulation des cheminées disciplinaires, mais une méthode permettant de lier des contenus et de transférer ainsi des compétences d'un domaine à l'autre (Coste 2003).

A la suite du colloque européen euro-mania (Escudé 2008), le Recteur de l'Académie de Toulouse a souhaité une expérimentation longitudinale. Un groupe de pilotage a été nommé, regroupant institutionnels (un Inspecteur d'Académie, une Inspectrice Pédagogique Régionale en Langues Vivantes), didacticiens et enseignants-chercheurs. L'objet de l'expérimentation vise à analyser les capacités et les compétences éventuellement développées chez l'élève qui bénéficie d'un enseignement intégrant matières disciplinaires et intercompréhension des langues romanes. Quelles sont ces compétences développées ? A quoi sont-elles dues ?

1.2 Contexte de l'expérimentation d'euro-mania

L'expérimentation a été proposée dans des classes des différents pays qui ont participé à l'élaboration du programme (Espagne, France, Italie, Roumanie, Portugal), dans des classes monolingues et bilingues (Val d'Aoste, Catalogne, France-Académie de Toulouse) suivant des critères identiques. Ces classes pouvaient être de 8-9 ans, ou de 9-10-11 ans. Des indications précises en termes d'âge et de niveau scolaire ainsi que le nombre de modules travaillés sont demandés.

Le groupe de pilotage doit rendre la synthèse de ses travaux au Recteur. Il a repéré nombre d'éléments subjectifs dans le suivi de l'expérimentation. La qualité de l'engagement des maîtres, le nombre de modules travaillés avec les élèves (le protocole en exigeait 8 sur 20 modules possibles, choix laissé à la discrétion des professeurs, à l'exception du module 12 qui était « interdit » puisque porteur de l'évaluation finale), le contexte sociologique des écoles, mais aussi l'environnement politique, affectif porteur ou frein de l'apprentissage des langues, devant être largement considéré. Voici l'une des raisons pour lesquelles nous ne souhaitons ici parler que d'un premier pointage exclusivement réalisé en France.

Sur les 12 écoles d'Education Nationale ayant participé au protocole, nous avons sélectionné 4 classes de CE2 (élèves de 8-9 ans en moyenne) qui ont rendu des évaluations selon les critères les plus proches du protocole demandé. Nous avons sélectionné une 5^{ème} classe qui sert de classe de référence. Proche sociologiquement des classes 3 et 4, cette classe a fait l'évaluation sans avoir expérimenté le manuel et sert d'étalon en terme de connaissance et de compétence linguistiques.

Classe	Effectif	Langues travaillées	Langues de travail
1 – bilingue français-occitan	15	Aucune	Occitan
2 – monolingue	21	Initiation à l'anglais et à l'occitan	Français
3 – monolingue	20	Aucune	Français
4 – monolingue	24	Initiation à l'espagnol	Français
5 – monolingue	23	Initiation à l'anglais	/

Ces classes sont variées du point de vue du mode d'apprentissage langagier : une bilingue paritaire (1) et trois monolingues (2-3-4). Elles sont assez disparates d'un point de vue social : les classes 3 et 4 bénéficiant d'un environnement social plus riche (de même que la 5), ce qui a été déterminé par les résultats d'enquête sur les « représentations des langues – sous partie : pays visités » (la partie « A » de l'évaluation), tandis que la classe 1 est composée d'enfants de catégories socioprofessionnelles moins favorisées (Escudé 2011). Les enseignants des classes 1-2-3-4 ont suivi une formation à la méthodologie de l'intercompréhension et se sont prêtés à l'exercice avec le même professionnalisme et la même distance critique, sans surinvestissement particulier. Le manuel a été utilisé dans l'optique de l'apprentissage disciplinaire, et jamais comme un outil d'apprentissage langagier ou linguistique.

L'expérimentation a conduit à une évaluation finale traitée sous 4 sous-ensembles :

- A – Évaluation des représentations des langues. Cette première partie a été menée avant tout travail avec euro-mania, puis, les mêmes questions ont été posées aux élèves après leur travail sur les modules disciplinaires (soit A1 et A2).
- B – Évaluation des connaissances linguistiques.
- C – Évaluation des compétences de compréhension.
- D – Évaluation des compétences de production.

Notre communication ne traitera que des deux ensembles centraux de l'évaluation : les domaines B et C.

La partie B est composée de 6 questions. Elle repose sur un module du manuel (M12) qui n'a pas été étudié en classe. Il s'agit de voir de quelle manière les élèves sont capables de transférer des acquis méthodologiques capitalisés par leur utilisation de 8 modules « d'intercompréhension intégrée » vers une série d'exercices qui évalue leurs connaissances linguistiques : reconnaître le *verbe* ou le *sujet* d'une phrase d'une langue tierce ; trouver un intrus sémantique et formel dans une série lexicale romane ; compléter une phrase permettant d'évaluer la connaissance grammaticale de l'accord du genre et du nombre ; enfin, compétence phonologique de reconnaissance accentuelle de langues tierces.

Le domaine C est quant à lui composé de 5 questions : retrouver le sens de mots de deux séries linguistiques distinctes dans un schéma du corps humain ; comprendre un énoncé dans une langue tierce et identifier son sens précis ; produire un texte en français écrit à partir d'une consigne en langue tierce ; retrouver des séries lexicales parallèles dans des textes de 7 langues distinctes ; reconnaître la parenté romane de ces langues ; produire un sens *actionnel* à la suite de consignes en langues tierces (écrire, entourer, dessiner).

Cette série d'activités a été, de l'aveu de professeurs qui n'ont pas suivi ou respecté le protocole jusqu'au bout, très contraignante. Les 4 classes évaluées ont au contraire respecté jusqu'au bout les consignes. C'est donc, activité par activité, le compte-rendu de cette évaluation que nous allons analyser, avant de proposer quelques grandes lignes de synthèse.

Le manuel euromania est le premier outil disponible pour un emploi scolaire. L'expérimentation et son évaluation sont primordiales pour légitimer la méthodologie de l'intercompréhension et son implication dans les curricula européens. L'hypothèse de départ est que la manipulation des langues affines permet de bâtir des compétences langagières (métalinguistiques,

plurilinguistiques) et cognitives plus avérées (Perregaux 1994 ; Bachoc 1999 ; Escudé & Janin 2010a).

2. Evaluation des connaissances linguistiques :

2.1 Les connaissances grammaticales

Deux exercices sont proposés, afin d'identifier une forme grammaticale. Premier exercice (B1), dans la phrase portugaise « Primeiro, o barqueiro embarca a cabra », souligner le verbe. Second exercice (B2), souligner les mots qui désignent le sujet du verbe dans la phrase espagnole : « Finalmente, el barquero regresa para ir a buscar a la cabra ».

B1 : le verbe

Classe	Absence de réponse	Juste	Faux
1	0%	93,3%	6,7%
2	4,7%	85,7%	9,5%
3	15%	70%	15%
4	8,3%	75%	16,7%
5	34,8%	34,8%	30,4%

B2 : le sujet du verbe

Classe	Absence de réponse	Juste	Faux
1	0%	64,3%	40%
2	9,5%	61,9%	28,6%
3	10%	55%	35%
4	12,5%	58,3%	29,2%
5	21,7%	47,8%	30,4%

En termes de connaissances grammaticales, la classe 1 est supérieure en pourcentage de réponses justes, notamment pour le verbe de la phrase. En revanche, le score des élèves bilingues est moins net pour l'identification du sujet du verbe : légèrement supérieur en nombre de réponses justes, ce groupe est par ailleurs inférieur ou largement inférieur en nombre de réponses fausses, le différentiel s'expliquant par l'absence totale de non-réponse chez les élèves bilingues.

2.2 Les compétences grammaticales

Les deux exercices de cette sous-série présentent une phrase dans une langue tierce et sa traduction en français (« el niño juega con una pelota » / « le garçon joue avec un ballon » – « Silvia mangia un buon dolce » / « Silvia mange un bon gâteau ») puis la même phrase avec une variation du nombre puis du genre : « los niños juegan con una pelota » – « Silvia mangia una buona pizza »). L'élève doit compléter la phrase française : « avec un ballon » – « Silvia mange pizza ».

B4 : les garçons jouent (le nombre)

	Absence de réponse	Juste	Faux	Juste avec 1 faute d'orthographe	Juste avec 2 fautes d'orthographe
1	0%	40%	20%	26,7%	13,3%
2	4,8%	38,1%	14,3%	33,3%	9,5%
3	15%	30%	15%	25%	15%
4	12,5%	37,5%	12,5%	25%	12,5%
5	26,1%	21,7%	17,4%	21,7%	13%

B5 : une bonne pizza (le genre)

	Absence de réponse	Juste	Faux	Juste avec 1 faute d'orthographe
1	0%	80%	0%	20%
2	0%	90,5%	0%	9,5%
3	20%	60%	5%	15%
4	4,2%	79,2%	4,2%	12,5%
5	21,7%	52,2%	8,7%	17,4%

Les résultats sont relativement proches entre les classes 1, 2 et 4. La classe 3 (la seule ne faisant aucune initiation à une autre langue vivante) a en revanche des scores plus bas dans la production. Ce résultat est dû à une forte absence de réponse (de 15 à 20% pour la classe 3), que l'on analyse par le manque de compréhension des phrases données. Les cas de fautes d'orthographe simple sont : « *joue, *joues, *jous », et pour un élève de la classe 2 « juegan », c'est-à-dire la bonne forme, mais copiée de la phrase espagnole directement en français. Les doubles fautes d'orthographe les plus fréquentes sont « *les garçon jous ». Le nombre important de réponses justes avec une faute d'orthographe pour l'exercice B5 dans la classe 1 (bilingue) est à tempérer car toutes ces réponses graphient la forme attendue « bonne » en

français en « bona », c'est-à-dire la bonne forme graphique occitane, et pour un seul cas « *bonna », ce qui est alors une faute d'orthographe en français et en occitan. Les fautes des classes 2, 3, 4 se concentrent en revanche sur la forme française « *bone ».

2.3 Les intrus lexicaux

Les élèves doivent identifier l'intrus dans une liste de 8 mots: « castañas – castanyes – castanhas – châtaignes – castagne – champagne – castane », c'est-à-dire 7 formes du mot français « châtaignes » (au pluriel) et une forme française intruse « champagne ».

B3 : *l'intrus*

Classe	Absence de réponse	Juste	Faux
1	0%	93,3%	6,7%
2	0%	61,9%	38,1%
3	10%	45%	45%
4	8,3%	54,2%	37,5%
5	30,4%	34,8%	34,8%

La classe 1 se détache dans cet exercice de reconnaissance qui peut se lire à deux niveaux. Il s'agit soit de reconnaître la compétence bilingue d'identification formelle des pseudo-mots, soit de vérifier derrière des formes variables le même étymon lexical et sémantique. Les élèves de la classe 1 qui ont répondu faux ne se sont pas véritablement trompés, puisque leur réponse n'est jamais aléatoire : ils ont souligné comme intrus la forme « castanhas » qu'ils ont reconnue comme forme occitane..., donc différente de toutes les autres, « étrangères ».

2.4 Reconnaissances phonologiques

Les élèves entendent trois fois une série de mots de 2, 3, 4 ou 5 syllabes. Ils doivent identifier la syllabe accentuée de ces 6 mots : « ra-nas / u-cce-llo / mor-mo-lo-cul / la-bi-rin-to / ma-ca-qui-nho / a-na-tó-mi-ca ».

B6 : phonologie

Classe	Absence de réponse	1 bonne réponse	2 bonnes réponses	3 bonnes réponses	3 ou moins de 3 bonnes réponses	4 bonnes réponses	5 bonnes réponses	6 bonnes réponses	Plus de 5 bonnes réponses
1	0%	0%	0%	13,3%	13,3%	13,3%	20%	53,3%	73,3%
2	14,3%	0%	9,5%	14,3%	23,8%	19%	19%	23,8%	42,9%
3	15%	5%	15%	15%	35%	15%	20%	15%	35%
4	8,3%	0%	12,5%	20,8%	33,5%	20,8%	16,6%	20,8%	37,5%
5	21,7%	8,7%	13%	26,1%	47,8%	8,7%	13%	8,7%	30,4%

Le test de reconnaissance phonologique permet d'évaluer les compétences de discriminations intonatives de formes pouvant être considérées comme des pseudo-mots, puisque sans signification pour la plupart des élèves. La classe bilingue se démarque par un score de près de trois quarts de réponses très bonnes ou excellentes (reconnaissance de 5 ou 6 formes accentuées sur 6), tandis que la classe monolingue a un score égal à un tiers pour les moins de 3 bonnes réponses comme pour les plus de 5 bonnes réponses. A cela, deux explications : le manque d'entraînement en discrimination phonologique, c'est-à-dire un comportement sourd à l'altérité accentuelle, marque de la musique, du rythme, de l'intonation de la langue vivante rencontrée, et l'absence de capacité à saisir le sens des pseudo-mots. En effet, des formes langagières ne donnant pas de sens précis ne sont pas traitées par bon nombre de ces élèves.

La classe 2 se distingue dans cet exercice. Elle poursuit une initiation à l'anglais mais bénéficie également d'une initiation à l'occitan. L'apprentissage des deux langues est très différent. Pour l'anglais : apprentissage classique par jeux, coloriage, albums, etc... Pour l'occitan, Alain Floutard, maître formateur en langue occitane, travaille avec les élèves sur le chant, la danse, la ronde chantée. Les élèves apprennent l'occitan avec des chants traditionnels qu'ils dansent : le pas de danse correspond à l'intensité accentuelle de la langue. Nous expliquons par la fréquentation de cette méthodologie les résultats supérieurs de la classe 2.

3. Evaluation des compétences de compréhension

3.1 Compétences lexicales en contexte

L'exercice présente le dessin d'un enfant et cible sept parties du corps (« le bras – la main – la jambe – la poitrine – le ventre – le genou – le pied »), identifiées et écrites en français. A côté, 14 mots donnés de manière aléatoire. La consigne consiste à placer les mots non français (italiens et portugais) dans les étiquettes correspondantes aux mots en français.

C2¹ = *les mots du corps*

Classe	Absence de réponse	Juste	1 erreur	2 erreurs	3 erreurs	4 erreurs	5 erreurs	6 erreurs	+ de 5 erreurs
1	0%	60%	0%	20%	13,3%	0%	6,7%	0%	6,7%
2	0%	9,5%	0%	0%	9,5%	23,8%	23,8%	38,1%	61,9%
3	5%	5%	0%	0%	10%	15%	25%	45%	70%
4	0%	12,5%	0%	0%	8,3%	20,8%	25%	33,3%	58,3%
5	17,4%	8,7%	0%	4,3%	8,7%	17,4%	21,7%	21,7%	43,4%

Le score de réponses absolument justes est assez élevé pour la classe 1, il est très faible pour les classes 2, 3, 4 avec une gradation relativement cohérente puisqu'elle va de l'absence de compétences de compréhension vers une compétence naissante de compréhension dans une langue romane. La reconnaissance de mots transparents (« il ginocchio – o braço – la mano – o pé... ») et la stratégie d'élimination de formes permettent à un nombre très important d'élèves de réaliser l'exercice.

3.2 Compréhension de sens d'un texte

L'exercice donne un énoncé en langue italienne assez complexe sur les régimes alimentaires chez les animaux : deux phrases de 24 mots. Deux questions sont alors posées, l'une portant sur le nombre de ces régimes (3) et l'autre sur leur identification (herbivore, carnivore, omnivore).

¹ L'exercice C1 (reconnaissance orale d'un intrus dans une liste de 5 mots) n'ayant pas pu être réalisé dans les conditions requises pour les classes 3 et 4, il n'est pas pris en compte.

C3 = 3 régimes alimentaires, lesquels ?

<i>Classe</i>	<i>Absence de réponse</i>	<i>Réponse juste et 3 régimes</i>	<i>Réponse juste et 2 régimes</i>	<i>Réponse juste et 1 régime</i>	<i>Réponse juste sans régime</i>	<i>Réponse fausse</i>
1	0%	86,7%	0%	6,7%	6,7%	0%
2	4,8%	66,7%	4,8%	0%	14,3%	14,3%
3	10%	50%	5%	5%	10%	20%
4	4,1%	66,7%	4,1%	4,1%	8,2%	12,5%
5	26,1%	13%	8,7%	8,7%	17,4%	26,1%

Le vocabulaire transparent, la redondance lexicale et syntaxique entre question en français et énoncé en italien sont autant d'aides pour les élèves. Les élèves habitués à une manipulation régulière de formes ont un taux très élevé de bonnes réponses.

Le second exercice de cette sous-série présente le dessin d'un labyrinthe où un lapin est enfermé : il doit trouver l'issue sans se faire manger par les animaux carnivores du labyrinthe. La consigne de cette activité est donnée en espagnol. Il s'agit pour les élèves de rédiger la consigne en français.

C4 = la consigne du labyrinthe en français

<i>Classe</i>	<i>Absence de réponse</i>	<i>Juste</i>	<i>Faux</i>	<i>Erroné</i>
1	0%	66,7%	13,3%	20%
2	23,8%	23,8%	19%	33,3%
3	30%	15%	30%	25%
4	20,8%	25%	16,7%	29,2%
5	47,8%	13%	17,4%	21,7%

On repère pour les classes 2, 3 et 4 d'un élève sur 5 à un élève sur 3 qui ne produit pas de réponse. Aussi, si l'on prend les réponses exprimées de ces élèves, les résultats justes et faux de ces classes sont-ils plus nettement distincts que ceux de la classe 1 : c'est-à-dire qu'il y a moins de réponses justes, et symétriquement davantage de réponses fausses. La classe 1 connaît une nette majorité de réponses justes, tandis qu'un élève sur 5 donne une réponse erronée – c'est-à-dire mal dite, ou légèrement faussée. Les classes 2 et 4, qui font une initiation à une (ou deux) langues, ont une bonne réponse sur 4, plus une réponse erronée sur 3 : les réponses fausses sont donc minoritaires.

Le cas de la classe 3 est également très net : il comporte le plus d'absence de réponses et de réponses fausses (et même davantage que de réponses erronées !) ainsi que le moins de réponses justes.

3.3 Compétences de famille de langues

Un petit texte (deux phrases d'un ensemble de 11 mots) est proposé aux élèves en 7 langues anonymées (latin, suédois, portugais, anglais, occitan, espagnol, italien). On précise aux élèves que ces textes signifient tous la même chose. Les élèves doivent renseigner dans un tableau donné à la suite des textes les formes des mots qui signifient « homme », « fils », « jeune », « père » sur le modèle de la ligne « latin » du tableau, qui est déjà remplie.

C5 = les 7 langues

<i>Classe</i>	<i>Absence de réponse</i>	<i>Juste</i>	<i>1 – 3 erreurs</i>	<i>4 – 8 erreurs</i>	<i>+ de 8 erreurs</i>
1	0%	73,3%	6,7%	6,7%	13,3%
2	0%	23,8%	42,9%	9,5%	23,8%
3	10%	10%	25%	25%	30%
4	4,1%	20,8%	33,3%	20,8%	20,8%
5	21,8%	8,7%	8,7%	17,4%	43,5%

Sur 24 formes possibles (6 lignes de 4 mots chacune), nombreux sont les élèves qui donnent un nombre élevé de formes correctes. La classe 1 a un score élevé de réponses totalement justes (3 élèves sur 4). Les classes 2 et 4 ont des scores assez élevés (2 élèves sur 3 ; 1 élève sur 2) si l'on prend en compte l'approximation d'une à trois erreurs (sur 24 possibles). A l'autre extrémité des résultats, on retrouve la même distinction : seul 1 élève sur 10 de la classe 1 fait plus de 8 erreurs, mais ils sont 2 sur 10 pour les classes 2 et 4 (initiation à une langue), et 3 sur 10 pour la classe 3 qui ne fait pas d'initiation scolaire.

L'exercice suivant est conçu pour être corrélé au précédent : une fois le tableau de l'exercice C5 rempli, les élèves peuvent analyser les formes recueillies et classées, les comparer et concevoir les similitudes linguistiques. Il est attendu de mettre hors de la famille des langues romanes l'anglais et le suédois, langues par ailleurs parallèles.

C6 = les 5 langues de même famille

Classe	Absence de réponse	Juste	1 Erreur	2 erreurs	3 erreurs	+ 3 erreurs
1	6,7%	20%	53,3%	20%	0%	0%
2	19%	4,7%	23,8%	4,8%	28,6%	19%
3	25%	5%	10%	15%	25%	20%
4	12,5%	8,3%	25%	16,7%	20,8%	16,7%
5	26,1%	4,3%	8,7%	21,8%	21,8%	17,4%

On note l'absence de réponses majoritairement justes pour l'ensemble des classes : la cause en est sûrement dans l'absence absolue de parallélisme des formes renseignées dans le tableau de l'activité précédente. Mais elle est également dans la présence du latin, qui de fait, n'offre pas de parallélisme (la forme pour dire « jeune » étant « adulescentior »). Si l'on compte les réponses justes et celles avec une erreur, on peut donc retrouver à peu de choses près (classes 2, 3, 4) ou exactement (classe 1) le même score qu'à l'exercice précédent. Il en est de même pour les réponses erronées, mais avec encore plus d'ampleur : les réponses avec 3 ou plus de 3 erreurs représentent d'un tiers à la moitié des réponses des classes 2, 3 et 4 contre aucune pour la classe 1.

3.4 Compétences actionnelles

Ce dernier exercice est aux yeux du groupe qui pilote l'expérimentation le plus intéressant, car il doit montrer les compétences actionnelles des élèves. Quatre consignes sont écrites dans trois langues différentes (occitan, espagnol par deux fois, italien). Les consignes attendent une action de la part des élèves.

C7a = « Se te plai, escriu lo mot *cabra* dins lo carrat »

Classe	Absence de réponse	juste	Écrit hors du cadre	Un autre mot
1	6,7%	93,3%	0%	0%
2	38,1%	52,4%	0%	14,3%
3	75%	20%	0%	5%
4	29,2%	45,8%	12,5%	12,5%
5	69,6%	13%	4,3%	13%

La classe bilingue français-occitan est évidemment sur-avantagée puisque la consigne est transparente. Les classes 2 et 4 ont un score deux fois moins élevé, mais malgré tout de qualité si l'on prend en compte les réponses actionnelles (écrire un mot) mais non pertinentes (un autre mot est écrit) avec un score global de 2 tiers de réussite. La classe monolingue a un score moitié moindre de ces deux dernières classes.

Le second sous-exercice demande d'entourer le mot qui est représenté par l'icône *soleil* en répondant à la question en espagnol : « ¿Qué es eso? ».

C7b = « ¿Qué es eso? »

Classe	Absence de réponse	Juste	Faux
1	0%	100%	0%
2	0%	90,5%	9,5%
3	10%	85%	5%
4	0%	91,7%	8,3%
5	17,4%	65,2%	17,4%

L'ensemble des scores est très élevé pour les quatre classes : les éléments sémiotiques (la double ponctuation interrogatrice), la non opacité de l'icône et la transparence lexicale (« sol » proche de soleil, contre « luna » et « mar ») facilitent grandement l'exploitation de l'activité et la réussite des élèves.

La troisième sous-activité est plus compliquée. La consigne en espagnol est toujours interrogative, mais il n'y a plus de transparence contextuelle : il y a bien des fleurs dans un vase, mais l'élève doit comprendre a) qu'il doit dessiner ; b) une fleur de plus ; c) dans le vase.

C7c = « ¿Puedes dibujar una flor más en el vaso? »

Classe	Absence de réponse	Juste	1 erreur
1	26,7%	73,3%	0%
2	47,6%	19%	33,3%
3	65%	10%	25%
4	41,7%	16,7%	41,7%
5	69,6%	13%	17,4%

Cet exercice est considéré comme le plus difficile par les élèves. La colonne « une erreur » recense toutes les réponses actionnelles mais non

pertinentes : dans cet ensemble, la plus pertinente est de dessiner une fleur hors du vase, ou de colorier une des fleurs déjà dessinées dans le vase. Ici, les élèves se sont mis en action, ils ont « eu la compétence de se tromper ». Le taux d'absence de réponse est élevé (entre un tiers pour la classe 1 et deux tiers pour la classe 3 pour moins de la moitié des élèves dans les classes 2 et 4). En revanche, les élèves bilingues ont des taux de réussite très élevés (deux tiers de réussite, contre moins de quatre pour cinq pour les classes 2 et 4, et un pour cinq pour la classe 3).

Le dernier sous-exercice est le plus *complexe*. La consigne est donnée en italien, avec une phrase interrogative (« Quante mele ci sono sul tavolo ? »), et une phrase explicative (« Evidenzia la buona risposta »). Le champ sémiotique de la réponse est large : deux dessins (3 pommes sur la table ; deux chats). En dessous de ces deux dessins, quatre indications écrites : « 4 – 2 gatti – si – 3 ». La bonne réponse consiste donc à mettre en évidence (entourer, souligner) le chiffre 3, qui correspond au nombre de pommes posées sur la table.

C7d = « Quante mele ci sono sul tavolo ? »

<i>Classe</i>	<i>Absence de réponse</i>	<i>Juste</i>	<i>Faux</i>
1	26,7%	66,7%	6,7%
2	47,6%	4,7%	47,6%
3	65%	5%	30%
4	41,7%	8,3%	58,3%
5	65,2%	8,7%	26,1%

Le nombre d'absence de réponse est tout aussi élevé que dans le sous-exercice précédent. Le taux de réponses bonnes chute de moitié par rapport à ce même exercice pour les classes 2, 3 et 4, mais se stabilise à deux réponses correctes pour trois pour la classe bilingue.

4. Essai de synthèse

4 classes ont pratiqué huit modules disciplinaires en intercompréhension. Chaque module a été travaillé en deux séances, l'une dans une perspective strictement disciplinaire (sciences, technologie, histoire-géographie ou mathématiques) et en langue de travail (français pour les monolingues,

occitan pour les bilingues), et l'autre a été axé sur la comparaison des codes, les exercices de compréhension et de production de sens, dans une perspective intercompréhensive. Chaque séance a été d'une longueur d'environ 45 minutes. La durée d'exposition à la méthodologie de l'intercompréhension intégrée a donc été d'une durée de 12 heures environ – souvent moins, de l'aveu des maîtres.

Nous pouvons analyser désormais les résultats, après expérimentation, de ces différentes classes et en tirer certaines conclusions en fonction de la structure éducative langagière de chacune. La classe 5, qui n'a pas été exposée, nous sert de classe témoin.

4.1 Absence de réponse et mises en activité

Un premier point de synthèse touche à l'absence de réponse aux 15 exercices. Le tableau 1 synthétise ces données brutes :

Classe	1	2	3	4	5
Absence de réponse	4,45%	14,27%	25,32%	13,87%	29,85%

Ici, on voit nettement que la sécurité face à un exercice en langue nouvelle est d'autant plus forte que l'on y est habitué. Les élèves bilingues qui manipulent régulièrement deux langues, même de manière parfois cloisonnée, ont un score d'activité très haut (95,55%) tandis que les classes ne pratiquant aucune initiation (classe 3) ou en bénéficiant mais n'ayant pas pratiqué les quelques heures d'intercompréhension (classe 5) sont identifiées par des scores d'activité nettement plus bas (entre 70 et 75% de mise en activité seulement). Une corrélation est nettement envisageable entre la régularité d'une fréquentation scolaire des langues et l'habilité à traiter des textes en langues. Cette habilité est encore plus fortement pondérée quand il s'agit d'exercices demandant une activité de compréhension et de production, et non seulement de connaissances grammaticales ou sur la langue.

La lecture quantitative du taux d'absence de réponse nous renseigne sur les seuils d'activité. Nous avons calculé pour l'ensemble des 15 exercices le nombre d'absence de réponses : a) soit aucune (100% d'activité), b) soit moins d'un quart, c) soit d'un quart à la moitié des exercices, d) soit enfin plus de la moitié (ce qui correspond à moins de 50% d'activité). Le tableau 2 permet de suivre, structure par structure, la capacité des différentes classes ayant procédé à l'expérimentation à *entrer en activité* :

Classe	1	2	3	4	5
a) aucune absence de réponse (adr)	11	5	0	2	0
b) - de 25% <i>adr</i>	2	6	10	10	6
c) de 25 à 50% <i>adr</i>	2	3	2	3	6
d) + de 50% <i>adr</i>	0	0	3	0	3

A priori, les écarts absolus entre les classes 3 et 5 (classe ne bénéficiant pas d'une initiation à une langue étrangère, et classe en bénéficiant sur 54h année) ne sont pas énormes : 5 points seulement séparent ces deux classes (tableau 1), qui sont par ailleurs de même couleur sociologique plutôt favorisée.

Or, une attention plus approfondie aux niveaux d'activité (tableau 2) permet de voir une différence réelle dans l'habilité à manipuler des langues. Les points d'équilibre ne se situent pas dans la même zone pour les classes 3 et 5. Dans la classe 5, 60% des exercices mettent hors d'activité un quart de la classe au moins ; dans la classe 3, ce ne sont que 33% de ces mêmes exercices. On voit que le point de rupture est plus vite atteint dans la classe 5. Il est par ailleurs normal qu'une classe non entraînée ne réussisse pas une série d'exercices nouveaux. Mais lorsque ces exercices sont des activités basiques de connaissances ou de compétences déclinées dans d'autres contextes langagiers, on observe tout l'intérêt d'une éducation aux langues qui permet un transfert effectif de compétences actionnelles. Les classes 2, 4, 5 bénéficient d'une initiation à la langue (54h / année) ; la classe *repère* (5) est la seule à ne pas bénéficier de l'expérimentation, comme le synthétise le tableau 3 :

En heure/année d'exposition à la langue	2	3	4	5
initiation	54	0	54	54
intercompréhension	10	10	10	0
Total	64	10	64	54

On peut donc observer que l'adjonction des activités en intercompréhension intégrée et d'initiation, rituelles en France pour cette classe d'âge, favorise grandement les activités langagières.

Sans surprise, on observera donc que les activités d'intercompréhension en cadre scolaire, c'est-à-dire de transfert de compétences et de stratégies de compréhension et de production, sont d'autant mieux réalisées que la biographie langagière de la classe est structurée. Plus de 73% d'entrée en activité absolue

pour la classe bilingue, ce qui montre une normalité du contact des langues et une sécurisation dans la voie de sa didactisation ; de 13 à 33% pour les classes bénéficiant d'une initiation à (ou aux) langue(s) ; mais 0% d'entrée absolue pour les classes 3 et 5. L'intercompréhension intégrée peut à ce point de la synthèse être définie comme un *accélérateur de compétences*.

Par ailleurs, le fort taux d'absence de réponse va impacter sur les autres pourcentages qui traitent des réponses justes, fausses, ou erronées. Les pourcentages donnés dans les tableaux de bilan des 15 exercices sont bruts : si l'on calcule les réponses justes ou fausses en ne prenant que les réponses réelles – et non l'ensemble des réponses ramenées à 100 – l'écart sera encore plus net entre les classes qui ont la capacité de réaliser des performances actives en langues (1, et dans une moindre mesure 2 et 4) et les classes qui ne le sont pas (5 et dans une moindre mesure 3).

La première capacité que semble mettre en place l'intercompréhension est la mise en activité des élèves. Le tableau 3 d'analyse de l'exercice C5 l'illustre assez nettement : entrée en activité et pertinence de la réponse sont ici corrélées.

Classe	1	2	3	4	5
Entrée dans l'activité	100%	100%	90%	95,9%	78,2%
Réponses justes	73,3%	23,8%	10%	20,8%	8,7%

Plus on entre en activité, plus on est sécurisé dans l'espace d'activité, plus haut est le taux de pertinence globale des réponses. Rappelons qu'ici le contexte de l'activité est particulier : la langue n'apparaît pas seulement comme un objet grammatical, un élément sur lequel transposer des connaissances grammaticales, mais surtout comme un sujet d'investigation dans le même moment qu'elle est une forme qui code un sens, et où le sens se code.

Le travail de comparaison des langues, des formes et des codes permet alors de faire apparaître des interventions épilinguistiques (Culioli) fructueuses, menant, de l'avis des maîtres vers de véritables performances métalinguistiques. Ainsi, un élève de la classe 2 écrit sur sa feuille d'évaluation, en marge des exercices B4 et B5, et parlant des deux phrases à transformer : « il faut le mettre au pluriel » ; « il faut le mettre au féminin ».

Un second point de bilan sera donc que l'exercice de fréquentation active, d'intégration des langues et de matières scolaires, est bénéfique à la capacité à entrer dans des langues de manière sécurisée, premier pas vers la compréhension et la production de formes et de sens cohérents.

4.2 Connaissance ou compétence ?

Les activités de reconnaissance grammaticale (B1-B2) montrent une amélioration des scores avec la pratique de l'intercompréhension (de 35 à 50% de réponses justes pour la classe repère, contre 60 à 85% pour les classes monolingues pratiquant l'intercompréhension, 65 à 90% pour les classes bilingues). S'il faut pondérer ces résultats en se rappelant sans cesse a) de la valeur strictement indiciaire d'une évaluation sur 4 classes ; b) d'une pratique presque homéopathique de l'intercompréhension (12 heures année dans le meilleur des cas !), il faut par ailleurs noter qu'elle permet malgré tout une réelle bonification d'un apprentissage de langue, soit en initiation (54 heures/année), soit bilingue.

Nos évaluations ne permettent pas de voir finement l'impact de la première langue d'initiation : la classe faisant anglais fait également de l'occitan (EPS, danses, chants) et ses résultats dans les activités pratiques de manipulation des langues romanes sont parfois – et presque toujours – supérieurs à la classe initiée à l'espagnol. Est-ce dû à la qualité de l'enseignement ? (l'occitan est langue pratiquée dans le chant, la danse, l'*activité*) ? Est-ce du fait que *deux langues* sont en contact ?

La faible supériorité des classes bilingues par rapport aux classes monolingues peut prêter également à réflexion.

Les bénéfiques en terme de connaissance grammaticale (B1-B2), ou de compétence grammaticale (B4-B5) semblent patents pour les classes avec ou sans intercompréhension intégrée, et l'écart entre monolingues et bilingues, faible mais réel. Nous remarquons même que le taux de réponses fausses est plus important chez les bilingues que chez les monolingues.

En fait : rappelons-nous que les élèves bilingues suivent un enseignement à parité, ils sont exposés à moitié moins de temps scolaire en français (et de français !) que les monolingues. Ce qui ne les empêche pas d'avoir un score de reconnaissance grammaticale légèrement supérieur (Bachoc 1999), et systématiquement supérieur lors des exercices de compréhension active.

Carc'est sur les *activités* en langue que la compétence en intercompréhension interagit. Les activités de comparaison de formes et de codes qui induisent des activités de production de sens ou de texte (qui sont par ailleurs strictement en langue de classe, c'est-à-dire en français pour l'ensemble des classes !) montrent là un effet productif à double détente. Premier palier : un taux de réussite nettement supérieur pour les classes pratiquant l'intercompréhension par rapport à la classe repère. Second palier : un taux de réussite supérieur pour la classe pratiquant deux langues de manière structurelle (classe 1) et à plus

faible niveau en initiation intégrée (classe 2), en regard des classes pratiquant une initiation à une langue (classe 4) ou n'en pratiquant pas (classe 3).

On observe, par exemple dans l'exercice B3, une nette gradation dans les résultats de ces cinq différentes classes.

De même pour la phonologie (qui pourtant n'est pas le cœur d'activité de la méthode en intercompréhension intégrée qui privilégie l'entrée par l'écrit), les maîtres interrogés ont pu parler « d'hypothèses phonologiques » que produisaient les élèves : leur fréquentation personnelle, familiale, sociale, culturelle, etc... des langues autres que le français dans le cadre d'une manipulation disciplinaire de langues-sujets les amenait à *savoir* que ces langues sont différentes du français, *et donc* qu'elles répondent à d'autres normes – notamment accentuelles – même si le sens de ces textes devenait de plus en plus commun, car transparent – ou rendu transparent par un usage actif et disciplinaire, intégré. Les élèves interrogés sur leurs stratégies phonologiques racontent qu'un mot « italien » ne peut pas avoir la même prononciation qu'en français. Ils se sont rendu compte que le e muet français correspondait à une finale vocale audible en italien (et dans l'ensemble des langues romanes). Après la phase d'essai, et grâce à la confirmation apportée par les verbalisations enregistrées sur le site web du manuel (www.euro-mania.eu), ils ont pu rapidement caler une accentuation italienne aux textes lus.

Ainsi, des exercices de production comme les exercices C3 (comprendre un texte et répondre à des questions) ou C7b (produire un acte de compréhension sémiotique et linguistique) montrent-ils tout le bénéfice d'un apprentissage comparé et intégré des langues. La langue de consigne et d'exercice est considérée comme « étrangère » par la grande majorité des élèves – même les bilingues ! Mais la didactisation de ce rapport à l'étrangeté ou à l'altérité textuelle que mène l'intercompréhension – et le bilinguisme, pour la classe 1 – doublée par l'intégration de ces textes dans une *intentionnalité* de sens, produit une activité et donc, de fait, la découverte ou l'exploitation de stratégies ou de compétences devenant de plus en plus conscientes, transférables, actives, productives.

Les élèves savent que la consigne « étrangère » signifie quelque chose. Ils doivent donc réaliser l'exercice. Les « pseudo-mots » que sont les mots « étrangers » sont ainsi appréhendés soit par leur forme, soit par leur sens dans un contexte de pertinence disciplinaire ou langagière (Perregaux 1994). Les élèves ayant le plus de régularité dans cet exercice (classe 1) sont donc privilégiés pour entrer dans des langues nouvelles. Les maîtres nous ont également dit que cette méthodologie éveillait des compétences et des

comportements chez des élèves que l'école – et leur niveau de langue française – avait classé dans la catégorie des « médiocres ». Ces élèves, presque définitivement calés dans un rôle de mauvais élève, du fait de n'avoir qu'un répertoire d'accès (la langue d'enseignement) au savoir, au savoir-faire, au savoir-être, peuvent alors développer de nouvelles stratégies. Soit parce que des langues nouvelles permettent de nouveaux accès aux activités scolaires. Dans ce cas, c'est l'ensemble des élèves qui peut bénéficier de l'activation de langues de compétence familiale : espagnol, portugais, italien, pour des familles d'immigration « ancienne », roumain pour une immigration plus récente, et bien souvent occitan, langue familiale et affective présente encore, mêmes par bribes ou locutions figées. Soit enfin parce que les nouvelles langues permettent de relancer des stratégies, de repartir à zéro, d'être un élève neuf. Le fait que la méthode soit « collaborative » permet également aux élèves « dits médiocres » de n'être pas jugés a priori. Les bons élèves sont parfois désarçonnés par une méthode qui tranche avec des attitudes scolaires, régulières et attendues. Souvent les élèves moins scolaires développent plus vite des stratégies nouvelles, mieux adaptées, et ne sont jamais autant motivés que lorsqu'ils peuvent montrer au maître et aux « bons » élèves qu'ils ont un savoir, des compétences et enfin des attitudes menant à la réussite.

4.3 L'intégration des langues et des disciplines : premier bilan expérimental

L'intercompréhension *accélère*, mais également *structure* les apprentissages.

En une phrase, on peut ainsi synthétiser les apports de cette méthode qui, presque par « ruse curriculaire » (Escudé & Janin 2010a), parvient à intégrer les constructions de compétences linguistiques aux constructions de compétences notionnelles. Les langues sont manipulées dans leur contexte disciplinaire : les textes ont une intention. Ils deviennent alors l'espace de comparaison des codes, de transfert de compétences transcodiques.

Cet espace est organisé ou non. L'organisation des transferts de codes entre deux langues structure intimement le fonctionnement de la classe bilingue. Les élèves bilingues, a priori, sont armés pour passer de deux à plus de deux langues. Dans l'ensemble des autres cas, cette organisation peut s'opérer car elle apparaît sous forme, par exemple, de commentaires épilinguistiques. Ces commentaires sont de la plus haute importance pour accéder à la conscience métalinguistique et à une organisation plus raisonnée des codes.

Tous les exercices présentent des textes, parfois des mots, qui sont tous – ou très largement – étrangers à la langue de la classe. Ici donc, les stratégies d'entrée sont totalement nouvelles. Soit ces stratégies n'existent pas (cas global pour la classe 5), soit elles commencent à être *didactisées* (classes 2, 3, 4), soit elles sont transférées d'un modèle éducatif (le bilinguisme : classe 1) vers un autre (l'intercompréhension, qui est ici son prolongement). Soit ces stratégies sont personnelles : dans ce cas, l'élève-individu peut trouver dans son histoire individuelle ou familiale les éléments d'intégration et de réussite scolaire. Ces éléments proviennent d'une histoire langagière refoulée ou généralement non prise en compte par la structure globale éducative. Celle-ci préfère notamment le tout anglais (pour 97% des classes de primaire en France) à la *romanité* évidente de l'espace scolaire qui est lieu d'expérimentation – occitan, langue historique ; espagnol, italien, portugais, catalan, roumain, langues transfrontalières ou de l'immigration.

L'école, qui ne prend pas en considération les « biographies langagières » de ses élèves, leur offre ici l'occasion de construire grâce à l'émergence de ces « savoirs transparents », de ces « compétences invisibles », des stratégies productives. Ces stratégies sont validées par le savoir scolaire : on n'apprend pas la langue pour la langue, on ne la fréquente pas pour la fréquenter, mais on l'utilise, on la traverse, on la manipule dans la perspective de constructions notionnelles *et* langagières qui sont le cœur du programme scolaire et qui permettent de mieux y accéder. Les maîtres ont commenté ce point ainsi : « les élèves comprennent mieux les consignes, car ils les reformulent, les écrivent ».

Cette première expérimentation apporte un certain nombre d'assurances : oui, l'intercompréhension intégrée a un impact notable sur les comportements scolaires, sur les compétences cognitives et métalinguistiques. Il reste à étudier l'inscription de cette méthodologie dans les curricula, et continuer à travailler sur ses apports dans les compétences de production, écrite et orale, qui n'ont pas été étudiées dans cette communication. L'intercompréhension intégrée n'est pas perçue par les maîtres comme une déclinaison de « l'éveil aux langues », mais bien, pour reprendre un mot d'un des responsables d'une classe ayant joué le jeu de l'expérimentation, comme une méthodologie d'apprentissage du « langage disciplinaire par le langage linguistique ».

Bibliographie

- BACHOC, E. (1999), « L'enseignement de la langue basque », in. C. Clairis, [...] Paris, l'Harmattan, 229-238.
- CANDELIER, M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Préface de Louise Dabène, Bruxelles, De Boeck.
- COSTE, D. (2003), « Construire des savoirs en plusieurs langues, les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue », *Actes de colloque de Saint-Jacques de Compostelle*, http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf
- CULIOLI, A (1999), *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage*, T. 2, Paris, Ophrys, coll. HDL.
- DUVERGER, J. (2009), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- ESCUDE, P. (2008), « Les enjeux d'un manuel européen plurilingue ; présentation d'une méthode européenne », *Colloque Européen didactique du plurilinguisme (8-13 ans)*, 30 septembre-1^{er} octobre 2008, IUFM Midi-Pyrénées, Université de Toulouse – 2 www.euro-mania.eu.
- ESCUDE, P. (2011), « Élèves de 10 ans entre occitanophonie et francophonie : la représentation des langues d'élèves bilingues », *Synergies Pays germaniques*, n°4, à paraître.
- ESCUDE, P., JANIN, P. (2010a), *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International.
- ESCUDE, P., JANIN, P. (2010b), « L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles en enjeux de l'intégration », *Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives*, (coord. E. Carrasco Perea), *Synergies Europe*, n°5, 115-126.
- GAJO, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, Langues et Apprentissage des Langues.
- PERREGAUX, Ch. (1994), *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern, Peter Lang.

La pratique de l'intercompréhension ou la prise de conscience de ce qu'est une langue

Zusammenfassung

Die Universität von Reims bietet seinen Studenten im Rahmen eines Masters eine nach den Prinzipien des ICE-Programms entwickelte Ausbildung in Interkomprehension. Eines dieser Prinzipien ist es, das Textverständnis nie durch Bereitstellung von Hilfsmitteln zu erleichtern. Allein der Umgang mit den Texten verleiht dem Lernenden die Fähigkeit, in den jeweiligen Texten die zu ihrem Verständnis nötigen Indizien zu identifizieren, und führt ihn folglich zu einer metasprachlichen Reflexion sowohl über die Spezifitäten der einzelnen Sprachen als auch über Sprache im Allgemeinen.

Schlüsselbegriffe: Autonomie der Lernenden, metasprachliche Reflexion, linguistische Relativität.

Rezumat

Universitatea din Reims propune studenților săi, în cadrul unui Master, o pregătire în domeniul intercomprehenșunii, elaborată în conformitate cu principiile programului ICE (Intercomprehenșunea europeană). Unul dintre aceste principii este de a nu da studenților nicio indicație care să faciliteze intercomprehenșunea. Numai practica textelor favorizează crearea capacității de a găsi în ele indiciile care să permită o reprezentare mentală și care să producă, prin urmare, o reflectare de tip metalingvistic asupra specificității limbilor și asupra limbii în general.

Cuvinte cheie: Autonomia elevilor, reflectare metalingvistică, relativitate lingvistică.

Introduction

Cet article propose une réflexion sur les modalités et les effets de l'activité métalinguistique suscitée chez des apprenants qui suivent une formation à l'intercompréhension (dorénavant IC). Pour ce faire, nous commencerons par exposer le contexte d'enseignement, qui correspond à une formation dispensée dans le cadre d'un Master professionnel à l'université de Reims. Nous présenterons ensuite quelques-uns des choix méthodologiques qui ont été faits, et mettrons l'accent sur l'un d'entre eux, à savoir le choix de ne présenter que des textes aux apprenants, et aucun autre support didactique. Nous verrons ainsi que le développement de l'activité métalinguistique n'est pas provoqué activement par le formateur, mais qu'il naît d'une réflexion autonome sur la langue de la part des étudiants, dans les domaines de la phonologie, du lexique, de la morphologie et de la syntaxe.

1. Le contexte d'enseignement

1.1. L'IC au niveau Master

En 2005 a ouvert à l'université de Reims un parcours de Master professionnel, le Master « Gestion Multilingue de l'Information » (dorénavant Master GMI). Les étudiants y sont formés à trouver l'information, à l'analyser et à la rendre accessible. On leur enseigne ainsi notamment la veille informationnelle, la maîtrise des outils des TIC et une habileté dans l'expression en langues française et anglaise. L'originalité de ce parcours repose sur le choix d'entraîner les étudiants à la recherche d'informations formulées en sept langues : portugais, espagnol, italien, français, anglais, allemand et néerlandais. C'est donc un très grand réservoir de données qu'ils sont capables de traiter, et les entreprises ou collectivités publiques ne s'y trompent pas : la grande majorité des étudiants trouvent un emploi directement à la sortie de leur stage ou dans les six mois qui suivent.

Dans le cursus entier, qui comprend trois semestres de cours et six mois de stage, 144 heures sont allouées à la formation à l'IC. Au cours du premier semestre, 48 heures sont réservées à l'IC des langues romanes, et au cours des deuxième et troisième semestres, 96 heures sont réservées aux langues germaniques. Ces séances de formation ont été élaborées à partir des réflexions et travaux des chercheurs membres du programme InterCompréhension

Européenne (dorénavant programme ICE), mené à Reims sous la direction d'É. Castagne. Ce programme de recherche a vu le jour en 2001, avec pour principe de travail essentiel l'interaction constante du théorique et de l'empirique. Les réflexions engagées par les chercheurs donnent une assise scientifique aux critères méthodologiques choisis pour les séances pratiques, et ces dernières permettent, après observation des comportements des apprenants, de préciser la théorie, les deux pans s'enrichissant mutuellement. La base théorique dont se nourrit la pratique a été constituée au cours des séminaires de recherche et des ateliers réalisés entre 2001 et 2005 (grâce au volontariat de professeurs et maîtres de conférences de l'université, d'étudiants de Maîtrise/DEA puis Master et de personnes intéressées n'appartenant pas au monde universitaire), qui ont permis de mettre au point une méthode de travail et de tester les textes qui allaient, à partir de 2005, être proposés aux étudiants du Master GMI.

Un certain nombre de positions ont été retenues pendant cette phase de préparation et sont toujours en vigueur. Tout d'abord, il a été décidé, en accord avec les principes de l'IC, que les étudiants ne seraient formés qu'à la compréhension de langues étrangères, et non à l'expression en ces langues. Étant donné les débouchés possibles à la sortie de leur cursus (chargé de veille informationnelle, gestionnaire de contenu, chargé de communication, etc.), il importe qu'ils soient capables de se renseigner ou de collecter des documents en multiples langues ; la synthèse qu'ils élaboreront pour leur propre compte ou pour des collaborateurs sera exprimée le plus clairement possible, donc en langue maternelle (le français pour la quasi-totalité d'entre eux). Signalons que l'aspect « inter » de l'IC (à savoir non seulement la compréhension mais aussi l'expression en langue maternelle) est également abordé dans leur formation par le biais d'un autre cours, intitulé « Pragmatique de la communication ».

Par ailleurs, pour offrir aux étudiants un bagage riche, susceptible d'attirer l'attention de futurs employeurs, il a été choisi de les former à la compréhension de langues non seulement apparentées au français (portugais, espagnol, italien) mais qui en sont également voisines (anglais, allemand, néerlandais). Dans ce dernier cas, s'il y a parenté, elle est moindre (le français, l'anglais, l'allemand et le néerlandais appartiennent toutes à la famille des langues indo-européennes, mais la première appartient à la sous-famille des langues romanes tandis que les autres appartiennent à la sous-famille des langues germaniques), et c'est ici le voisinage géographique, ainsi que les rapports au fil de l'histoire qui en découlent, qui permettent une bonne IC. Le programme ICE est le seul

programme, à notre connaissance, à proposer des textes rédigés en langues germaniques à des apprenants « romanophones » (nous empruntons ce terme à (Degache 2002))¹. Comme nous l'avons déjà précisé plus haut, la formation à la compréhension des langues germaniques demande deux fois plus de temps que celle des langues romanes (96 heures contre 48). Les étudiants ont en effet besoin de plus de séances pour s'habituer à un ordre différent d'apparition des éléments, que ce soit au niveau morphologique ou syntaxique, et à un nombre plus important de racines lexicales inconnues. Ces obstacles sont néanmoins surmontés, et la plupart des étudiants parviennent, au terme de la formation, à un niveau de compréhension estimé aux niveaux B1/B2 du CECR. Il est d'ailleurs tout à fait intéressant d'écouter les remarques des étudiants au fil des semaines : d'un défaitisme le plus total quand on leur apprend qu'ils vont devoir produire une interprétation de textes rédigés en néerlandais, ils arrivent à une réelle satisfaction personnelle (voire une certaine fierté, d'ailleurs justifiée), en passant par plusieurs stades où ils se rendent compte des progrès accomplis.

Il faut enfin souligner que c'est le parti de la simultanéité qui a été retenu. En d'autres termes, pendant le premier semestre, les trois langues romanes sont étudiées au cours d'une même séance, et pendant les deuxième et troisième semestres, les trois langues germaniques sont également vues à chaque séance. Il a en effet été constaté que les allées et venues constantes entre langues d'une même famille permettaient aux étudiants de repérer plus facilement les points communs (à n'importe quel niveau d'analyse que ce soit) entre ces langues et, par là même, les incitaient à tirer parti de ce qu'ils avaient déjà vu dans une langue pour tenter d'en comprendre une autre. Il va sans dire que les ponts entre langues appartenant à des sous-familles différentes, pour être moins fréquents, n'en sont pas moins encouragés et exploités (par ex. : EN *school* – IT *scuola* ; DE *Taschen* – IT *tasche* ; EN *day* – PT *dia*).

1.2. Une séance type

Une séance d'IC du Master GMI regroupe une quinzaine d'étudiants (il a été décidé que les promotions seraient limitées à ce nombre pour permettre à chaque personne de prendre la parole à chaque fois) et la personne qui dirige la séance, le modérateur. Celui-ci présente un texte dans une des langues de

¹ Notons tout de même que le programme EuroComRom, basé à l'université de Giessen, propose également de franchir cette frontière génétique en formant des apprenants germanophones à la compréhension de langues romanes.

la sous-famille étudiée, à la fois dans sa version écrite et dans sa version lue par un locuteur natif. Les textes choisis sont toujours des articles de presse informatifs. Ils sont suffisamment courts pour être vus en une séance ou deux, et présentent l'avantage certain de respecter une structure connue des étudiants (ils s'attendent à trouver un titre, un chapeau qui résume l'information principale, puis le corps de l'article qui répond aux traditionnelles questions « qui, quand, quoi, où, comment, pourquoi ? »). De plus, les lecteurs disposent déjà d'un savoir encyclopédique. On peut imaginer qu'ils ont soit déjà entendu parler de l'information en question (si elle a une portée internationale, par exemple), soit déjà lu des articles similaires en français. Après une première lecture/écoute du texte, le modérateur demande aux étudiants si le thème général a été saisi et il les invite à formuler en français ce qu'ils ont déjà compris et éventuellement ce qu'ils savent par ailleurs du sujet abordé. Cette étape a pour but l'activation chez les apprenants d'un certain nombre de termes et de structures phraséologiques qu'ils auront certainement à utiliser lors de l'interprétation² du texte. Une fois ce précadrage effectué, les étudiants écoutent et lisent la première phrase, puis le modérateur propose à l'un d'entre eux de dire ce qu'il en a compris, en formulant autant que possible une phrase structurée, et non une suite de mots non reliés les uns aux autres, quitte à mettre de côté un groupe de mots qui ne paraît pas nécessaire à la complétude valencielle de la phrase, ou à remplacer les séquences opaques par le mot vide « machin » (Blanche-Benveniste & Valli 1997). Ces mots (machin, machiner...) « peuvent supporter toutes les informations grammaticales reconnues (comme la catégorie, le genre et le nombre du N ou la personne et le temps du V), et [...] évitent de laisser vides certaines positions et de bloquer la progression dans le texte » (Castagne 2004 : 98). Comme le note M. Hédiard, il ne s'agit ni plus ni moins du procédé utilisé dans les BD des Schtroumpfs (Hédiard 2007 : 229). L'étudiant qui a la parole affine si nécessaire son interprétation (éventuellement grâce à l'aide de ses camarades, qui peuvent lui proposer des pistes, mais non une solution toute faite), et ce jusqu'à ce qu'elle soit considérée comme suffisante par le modérateur. On n'attend en effet pas des apprenants qu'ils comprennent *tout* dans le texte, mais seulement les informations principales. Pendant le reste de la séance, les autres étudiants prennent ensuite en charge à tour de rôle les phrases suivantes.

² Nous utilisons « interprétation » et non « traduction » pour nommer le texte produit par les apprenants, pour insister sur le fait qu'ils peuvent rester dans l'approximation, contrairement à un traducteur qui a pour tâche d'écrire un texte qui pourrait se substituer au texte source en termes de précision d'informations et de style (voir à ce propos (Tyvaert 2008 : 267-268)).

Il ne nous semble pas nécessaire de développer davantage le déroulement des séances³. Le paragraphe précédent était destiné à présenter les bases de la méthode proposée aux étudiants du Master GMI, et nous permet d'en introduire un des principes clés. Pendant toute la durée de la formation, le seul matériel auquel ont accès les étudiants est constitué d'une série de textes authentiques, qui n'ont pas été créés à des fins pédagogiques. Aucun autre support didactique n'est fourni, et nous allons voir dans la partie suivante que c'est à dessein.

2. L'autonomie des apprenants : un choix méthodologique

2.1. Des textes, rien que des textes

Contrairement à ce qui se pratique dans d'autres formations à l'IC, les membres du programme ICE ont décidé qu'aucune aide extérieure aux textes ne serait livrée aux étudiants. Ceux-ci sont parfois déstabilisés au début des séances, car il leur manque les supports habituels des cours, qu'on leur avait jusque-là toujours donnés dans le secondaire et à l'université. On leur demande ainsi, dans le Master GMI, de comprendre des textes sans leur distribuer jamais de listes de vocabulaire, de tableaux de conjugaison, d'équivalences phonologiques, etc. C'est à eux de trouver dans les textes les indices qui leur permettront de construire du sens. Ne nous y trompons pas, un seul article de presse ne suffirait pas pour former les étudiants à la compréhension dans une langue ; c'est l'exposition *répétée* à des textes qui permet aux apprenants de se construire un système de lecture qui leur permettra par la suite de lire d'autres énoncés. L'accumulation de nouvelles données, et, par-dessus tout, la répétition des informations déjà rencontrées dans les textes précédents sont des éléments primordiaux pour la mise en place de la technique de lecture intercompréhensive.

Nous savons que la formation à l'IC respecte l'ordre naturel d'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant. En effet, dans leur article « La perception et la production de la parole avant deux ans », J. Bertoncini et B. De Boysson-Bardies signalent que les nourrissons mettent en œuvre des mécanismes perceptifs dès la naissance et qu'ils ne produisent leurs premiers mots qu'à

³ Voir le site d'É. Castagne, www.logatome.eu, pour avoir accès aux publications ayant trait au programme ICE.

l'âge de 12 mois environ. Elles déclarent : « Que la perception précède et soit nécessaire à la production est une évidence » (Bertoncini & De Boysson-Bardies 2000 : 126). Ainsi, la formation à l'IC choisit de développer des compétences de compréhension, qui peuvent éventuellement être mises à profit pour un développement ultérieur des capacités d'expression⁴. De la même façon, l'approche purement textuelle adoptée dans le cadre du programme ICE reprend à son compte les modalités d'émergence des compétences en langue maternelle. En effet, les locuteurs d'une langue, en l'occurrence les enfants, n'attendent pas d'entrer au CP pour maîtriser leur langue ; les capacités langagières sont déjà bien installées quand on commence à leur enseigner un savoir théorique sur la langue (Moreau & Richelle 1981 : 105-106). Et c'est bien à des textes, au sens de productions empiriques attestées, qu'ils sont confrontés depuis leur naissance. Forts de ce constat, les membres du programme ICE ont fait le choix de ne présenter que des productions langagières attestées aux étudiants, et non un savoir théorique sur les langues étudiées, convaincus de ce qu'elles sont le meilleur support pour permettre aux apprenants d'identifier les éléments (phonologiques, morphologiques, etc.) principaux d'une langue. Cela va de pair avec le fait que la formation ne concerne que la compréhension, et non l'expression. Si l'expression était visée, les étudiants devraient maîtriser la morphologie, la syntaxe et le lexique des langues de façon précise. Inversement, l'approximation permise par la compréhension (nous ne sommes par exemple pas obligés de connaître les déclinaisons de l'allemand pour reconnaître un article) invite à ne retenir que les éléments qui *suffisent* à la construction d'une représentation. La fréquence d'apparition de ces indices principaux est ainsi un gage de leur reconnaissance ultérieure.

En outre, s'il a été choisi de ne pas livrer le savoir aux étudiants, mais d'attendre qu'ils le découvrent eux-mêmes, c'est en pariant sur le fait qu'ils le retiendraient ainsi plus facilement et pour plus longtemps. Cette hypothèse s'est vérifiée. Il n'est pas rare d'entendre un étudiant suggérer une piste à un camarade, en lui rappelant qu'un mot ou une structure similaire avaient déjà été compris dans un texte précédent (de la même langue ou d'une autre). Le passage suivant extrait de l'ouvrage *Apprentissage et mémoire* de F. Cordier et D. Gaonac'h explique ce processus.

⁴ Voir (F.-J. Meissner 2008 : 22-23) à ce propos à partir de l'expérience EuroCom.

Supposons que l'on vous demande d'apprendre une liste de vingt mots, en vous accordant cinq secondes par mot. Si vous vous contentez de prononcer simplement chaque mot plusieurs fois durant ces cinq secondes (auto-répétition), le souvenir ultérieur de ces mots sera plutôt pauvre. Si en revanche, pendant ces 5 secondes, vous vous attachez au sens des mots, à leurs éventuelles relations, vous constaterez que vous améliorez grandement votre performance. Si vous portez attention à la signification tout en formant une image mentale, votre score va encore s'améliorer. Si vous parvenez pendant le temps imparti à composer une histoire qui incorpore les vingt mots à apprendre, vous aurez probablement un rappel parfait. En bref, plus le matériel est traité « en profondeur », plus ce traitement comporte d'associations, de relations de signification entre les items à apprendre et les connaissances stockées en mémoire antérieurement à la tâche, et meilleur sera le recouvrement ultérieur de l'item. (Cordier & Gaonac'h 2010 : 86-87)

On comprend pourquoi l'apprentissage de listes de vocabulaire n'a jamais fait ses preuves, du moins autrement qu'à très court terme. Dans les cours du Master GMI, chacune des informations comprises est liée à une situation vécue (celle de l'individu ou celle du groupe), c'est-à-dire à un processus de réflexion aboutissant à la compréhension. Le modérateur demande souvent aux étudiants de se plonger dans la situation décrite par l'article pour qu'ils devinent ce qui est susceptible de se passer, les tournures qu'on est en droit d'attendre, etc. Ainsi, l'apprentissage des éléments de langue est associé à une expérience, et, qui plus est, à une émotion positive, celle d'avoir réussi à comprendre un passage apparemment opaque⁵. Les données sont donc au cœur de tout un réseau d'informations ; elles sont traitées « en profondeur » et sont ainsi retenues pour longtemps.

2.2. Le rôle du modérateur

Aucun matériel autre que les textes à comprendre n'est mis à la disposition des étudiants, et ce pour qu'ils parviennent à développer des méthodes d'accès au sens grâce à leurs seules facultés de compréhension. Ce parti pris implique que le modérateur ait un rôle particulier, bien différent de celui du professeur de langue. Son rôle n'est pas de dispenser des savoirs aux apprenants, mais de leur transmettre une méthodologie. Ainsi, il n'est pas obligatoirement un spécialiste des langues étudiées, au sens habituel du mot : il ne doit pas

⁵ Voir (Blanc, Syssau & Brouillet 2006) pour un développement approfondi sur l'interaction entre émotion et cognition.

nécessairement savoir s'exprimer dans ces langues et en maîtriser toutes les subtilités. En revanche, il lui faut connaître l'apprentissage par essais et erreurs et avoir lui-même suivi une formation à l'IC. Il sait ainsi aider les étudiants à trouver et à automatiser les cheminements qui leur permettront de comprendre. Dans les faits, il ne donne pas de traduction ni de savoirs théoriques, mais attire l'attention des étudiants sur tel ou tel indice qui permet de lever un obstacle, leur rappelle que telle marque avait déjà été comprise dans un texte précédent ou leur demande par exemple de s'identifier aux personnes concernées dans l'article pour qu'ils imaginent la suite la plus probable ; rien de plus que des processus auxquels ils ne sont pas encore habitués mais qu'ils pourront remettre en pratique seuls plus tard. Il n'apporte pas de nouvelles informations, mais assume le rôle de « mémoire collective des apprenants » (Chazal 2010 : 150).

Le profil du modérateur décrit ci-dessus nécessite une certaine modestie. Il faut non seulement être conscient du caractère éventuellement limité de ses connaissances dans les langues, mais en plus ne pas tenter de le cacher aux étudiants. Ceux-ci seront d'autant plus en confiance s'ils savent qu'ils ont face à eux quelqu'un qui a suivi le même parcours qu'eux et qui est parvenu à un niveau de compréhension supérieur au leur sans avoir cherché à apprendre la grammaire (au sens large du terme) des langues. Ce constat, fait par É. Castagne et J.-P. Chartier, amène ces auteurs à pointer du doigt la difficulté qu'il y a à recruter des formateurs à l'IC : rares sont les enseignants qui « accepte[nt] les lacunes aussi bien chez les apprenants que chez eux-mêmes » (Castagne & Chartier 2007 : 71).

Les étudiants doivent donc comprendre les textes qu'on leur présente et qui sont parfois rédigés dans des langues qu'ils n'ont jamais étudiées (c'est quasiment toujours le cas pour le portugais et le néerlandais, et fréquent pour l'italien et l'allemand) sans documents à consulter ou à apprendre par cœur, et sans solutions données par le modérateur. Après toutes leurs heures de cours de langue « traditionnels », on leur demande de faire preuve d'une nouvelle forme d'*autonomie*. Ils doivent rechercher des indices, proposer une interprétation, se tromper, reprendre, et ainsi développer des méthodes de lecture efficaces. Ils parviennent de cette manière à repérer de la transparence là où a priori ils ne voyaient que de l'opacité (Caure 2009 : 128-174 ; Caure 2011), à isoler les structures syntaxiques principales, à pratiquer des inférences plus rapidement, etc. On leur demande en fait simplement de *réfléchir*. Et l'observation qu'ils

font des textes les entraîne, c'est ce qui va maintenant retenir notre attention, à réfléchir à ce qu'est une langue étrangère, à ses spécificités, et donc, à ce qu'est une langue en général. Transparaît ainsi chez les étudiants au fil des séances une prise de conscience linguistique, accompagnée d'une activité métalinguistique.

3. La mise en place progressive d'une activité métalinguistique

Il semblait exclu aux membres du programme ICE de distribuer aux étudiants des tableaux de vocabulaire par exemple, qui présenteraient en vis-à-vis un mot étranger et un mot français. Ils ont également choisi, nous l'avons dit, de ne pas donner d'aides plus originales, plus « linguistiques » (telles que des équivalences entre morphèmes ou phonèmes). Ceci pour ne pas retomber dans le schéma classique, qui consiste à fournir un savoir prêt-à-penser et empêche par là même l'émergence de méthodes de découverte du sens propres à chaque individu. Ainsi, l'autonomie laissée aux apprenants les oblige à explorer et à examiner les textes avec attention, pour y puiser les informations qui vont leur permettre de construire leur interprétation. L'observation de textes en langues étrangères, et seulement de textes, sans que des équivalences (interlinguistiques) ne soient données ou que des systèmes (intra-linguistiques, celui des désinences verbales par ex.) ne soient expliqués, fait alors naître chez les étudiants une réflexion sur les caractéristiques propres aux langues, qui diffèrent, selon les mots de C. Hagège, « *non par ce qu'elles **peuvent** ou non exprimer, mais par ce qu'elles **obligent** ou non à dire* » (Hagège 2002 : 62), c'est-à-dire sur la perspective que chacune d'elles implique, et donc sur la nature même de la langue.

Les sections suivantes ont pour objet l'émergence de réflexions métalinguistiques chez les étudiants du Master GMI, d'après des observations faites en séance, et autour des quatre aspects que sont la phonologie, le lexique, la morphologie et la syntaxe. Notre étude porte sur les langues germaniques du programme, à savoir, rappelons-le, l'anglais, l'allemand et le néerlandais.

3.1. La phonologie

La première remarque, courte, a trait au développement même de la prise en compte du phonologique. Les étudiants ont d'abord tendance à se concentrer sur l'écrit et à rester au niveau de la lettre. Le nom allemand « Jahr »

est ainsi, au cours des toutes premières séances, quasiment toujours mis en rapport avec le nom français « jour ». Ce n'est que plus tard qu'ils mettent en correspondance la première lettre avec le phonème qu'elle représente, et qu'ils aboutissent à « année » en passant par l'anglais « year ».

La seconde remarque tient au fait que, au début de la formation, les étudiants ne mettent pas en relation les phonèmes entre eux, que ce soit au sein d'une même langue ou entre des langues différentes. Chaque phonème est initialement considéré comme une unité discrète, sans lien avec les autres. Pour tenter de comprendre des mots, ils prennent progressivement l'habitude d'essayer de les relier à d'autres mots qu'ils connaissent dans une autre langue, souvent l'anglais. Avec le temps, ils repèrent des régularités (par ex., au '-ag' allemand correspond souvent un '-ay' anglais). La réflexion métalinguistique naît quand ils ont pris note d'un certain nombre de ces équivalences, et qu'ils remarquent que les sons concernés sont proches les uns des autres. D'unités bien distinctes les unes des autres, les phonèmes passent alors au statut de zone d'articulation, que l'on peut moduler pour aboutir à d'autres phonèmes, qui diffèrent donc peu des premiers. Cette découverte améliore nettement les compétences de compréhension. Pour rendre compte du phénomène de façon très pragmatique, on peut dire que, quand les étudiants essayent de comprendre un nouveau mot, ils peuvent partir d'un phonème du mot et « tâtonner » dans la bouche à partir de son point et de son mode d'articulation (même s'ils ne réfléchissent pas en ces termes) pour aboutir à un autre phonème et voir s'il permet de comprendre le mot en question. C'est ce qui s'est par exemple passé pour le mot néerlandais « dat », qui a été compris après ajustements sur le /d/, qui a été mis en relation avec le /ð/ anglais ; l'étudiant est ainsi parvenu au mot anglais « that ».

L'activité métalinguistique suscitée passe donc ici par une prise de conscience de la proximité des phonèmes, c.-à-d. du fait que certains aient des propriétés en commun. Si cela est évident pour nos esprits de linguistes, il s'avère que pour les étudiants, au tout début de la formation, les phonèmes sont autant de réalités singulières. Il ne s'agit rien moins de leur part que de réflexions sur le continu et le discontinu⁶.

⁶ Voir à ce propos (Laks 2004).

3.2. Le lexique

En suivant la logique des cours de langue qu'ils ont reçus avant leur entrée en Master, les étudiants ont tendance à faire correspondre un mot d'une langue à un mot d'une autre langue. Le recours aux dictionnaires bilingues ainsi que les listes de vocabulaire à apprendre par cœur incitent en effet à instituer une relation bilatérale entre éléments de langues différentes. Notons que cela fonde la croyance si bien établie qu'il existe des identités sémantiques parfaites entre des mots appartenant pourtant à des systèmes différents. La pratique des textes les invite à remettre en question leur façon de concevoir les lexiques étrangers, jusque-là perçus comme une transposition du lexique français dans d'autres formes, comme une autre façon d'exprimer les mêmes concepts. Ils prennent peu à peu conscience de ce que, pour rendre un mot étranger en français, il faut parfois, selon le contexte, utiliser des mots différents. Ils le remarquent d'abord sur les prépositions⁷, susceptibles de renvoyer à des notions diverses. Ainsi, dans le même texte allemand apparaît le sous-titre « 100 Millionen Kunden **bei** Myspace.com », et plus tard « Die Aktien von Google gewannen 1,1 Prozent und lagen **bei** Börsenschluss **bei** 377,95 Dollar ». Dans le premier cas, la préposition peut être interprétée comme le « chez » français, ce qui n'est plus possible dans la seconde phrase, dans laquelle la première occurrence correspond à « au moment de » et la seconde à « à ». Là où nous avons besoin de trois formulations différentes en français, l'allemand n'utilise qu'un mot, dont les acceptions sont reliées par l'idée de contiguïté. Les apprenants ont ainsi pris conscience de ce que le découpage conceptuel n'est pas le même d'une langue à l'autre.

Par conséquent, une même forme peut renvoyer à des sens différents, dans une même langue ou dans des langues différentes. Au sein d'une même langue, les étudiants ont compris que le morphème « onder » du néerlandais pouvait être compris de deux façons, selon que l'on passe par sa proximité formelle avec le français « entre » (« onderhoud »-« entretien » ; « onder meer »-« entre autres ») ou avec l'anglais « under » (« de veronderstelde rol »-« le rôle supposé »). Entre langues différentes, ils ont réalisé que le schéma consonantique 'v/w...l' correspondait soit à la notion de volonté soit à celle de futur.

⁷ Nous considérons le lexique comme « l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs » (Picoche 1977 : 44). Il inclut donc les prépositions.

Dans le même ordre d'idées, ils se sont rendu compte qu'une même forme pouvait s'incarner dans des catégories grammaticales différentes selon les langues, par exemple grâce à la subordonnée allemande « Wenn ich 2029 **pensioniert** werde... », dont le participe passé a été mis en relation avec le substantif français « pension ».

Enfin, la réflexion sur le lexique d'une langue passe par une réflexion sur sa constitution au fil du temps et en particulier sur le fait qu'il puisse refléter des sources diverses. Pendant les premières séances, les étudiants sont surpris de voir une même idée exprimée par un mot d'origine germanique puis par un mot d'origine romane, comme dans cette phrase néerlandaise : « Microsoft **zet** zo het offensief **in** tegen Google, dat donderdag zijn online-bib **lanceerde** ». La frontière entre zone romane et zone germanique est ainsi relativisée, et l'accent mis sur les échanges entre langues.

3.3. La morphologie

Au cours des premières séances, c'est l'unité « mot » qui est privilégiée par les étudiants, dans son sens graphique, c'est-à-dire une lettre ou une suite de lettres entre deux blancs. Même s'ils ont éventuellement déjà entendu parler de la notion de morphème, elle n'a pas pour eux de réalité et ils ne parviennent pas à en tirer profit pour interpréter les textes. Ils s'aperçoivent cependant rapidement qu'il est très utile de descendre au niveau du morphème. S'enclenche alors une réflexion sur le découpage morphologique des unités lexicales, sur la construction du lexique et sur l'importance sémantique qu'elle revêt.

Une fois chose faite, la segmentation des mots néerlandais et allemands en morphèmes relève quasiment pour les étudiants d'un jeu pour l'esprit, et c'est pour eux une réelle satisfaction de parvenir à comprendre un mot grâce à un de ses constituants. Dans la phrase néerlandaise « Haar burgerlijke **ongehoorzaamheid** inspireerde anderen », le substantif a été compris grâce aux morphèmes 'on' et 'hoor', qui ont été mis en relation avec l'anglais 'un' et 'hear' : il s'agissait du fait de ne pas écouter, donc de la désobéissance. Dans un autre texte, la phrase « Het persbureau Interfax meldde dat verscheidene **verdiepingen** van het gebouw in brand staan », les étudiants ont fait correspondre le morphème 'diep' à l'anglais « deep », et ont ainsi abouti, par inférence, à « sous-sols ». La double source à l'origine des lexiques étudiés est également remarquée au niveau morphématique, par exemple dans l'adjectif

« merkwaardig », qui a été compris en reliant ‘merk’ à « remarque » et ‘waard’ à « worth » : le texte faisait référence à une chose « digne d’être remarquée », donc « remarquable ».

Les morphèmes ne permettent pas seulement de comprendre les mots qu’ils composent. Ils donnent aussi des indices catégoriels qui permettent d’organiser la phrase. Ainsi, dans la phrase « De kracht van stromend of vallend water wordt gebruikt om een waterturbine te laten draaien », l’étudiant avait d’abord eu la tentation, bien que cela fût la sixième séance de langues germaniques, d’interpréter le « of » comme la préposition française « de », à cause de son identité formelle avec la préposition anglaise « of ». Cependant, en seconde lecture, la terminaison caractéristique d’un participe présent du mot précédent l’a empêché de considérer celui-ci comme un substantif, donc d’assimiler le « of » néerlandais au « of » anglais, et il est rapidement parvenu à l’interpréter comme la conjonction de coordination « ou ». La prise de conscience du découpage en morphèmes joue donc un rôle capital.

3.4. La syntaxe

La réflexion métalinguistique sur la syntaxe débute par la prise de conscience même de la syntaxe. En effet, au début de la formation, les étudiants se focalisent sur le lexique et tentent tant bien que mal de relier entre eux les mots qu’ils ont identifiés. Avec le temps, ils parviennent néanmoins à intégrer des indices syntaxiques à leur processus de compréhension. Ainsi, ils prennent conscience de la notion de place en allemand, et en tirent profit pour attribuer des fonctions aux groupes de mots. Par exemple, dans la phrase « Mit Nebelwerfern und Lasern haben Forscher der TU Ilmenau einen gewaltigen Kochtopf im Thüringer Wald ausgestattet », l’identification de « haben » comme verbe conjugué a conduit l’étudiant à considérer tout ce qui précédait comme un seul groupe. Puisque ce groupe commençait par une préposition, il ne pouvait s’agir du sujet ; c’était donc un circonstant, et « Forscher » a été repéré comme étant le sujet.

La place finale du verbe conjugué dans les subordonnées allemandes est rapidement intégrée par les étudiants. Elle se retrouve en néerlandais, comme dans la phrase « Hoe het met de rechtszaken **omgaat**, hield het voor zich », mais les étudiants remarquent que ce n’est pas toujours le cas, comme dans « Maar de start werd twee keer uitgesteld nadat de bliksem vrijdag op platform 39B **was** ingeslagen ». Cette donnée les incite à considérer le néerlandais comme une langue un peu moins germanique que l’allemand, ou du moins teintée de romanité. Cela va de pair avec l’observation faite par les étudiants eux-mêmes

du fait que la langue néerlandaise leur paraît rapidement plus simple que la langue allemande.

Plus remarquable encore, les apprenants prennent conscience du rôle de la syntaxe pour le sens d'un énoncé. Tandis qu'ils considèrent au début de la formation qu'une structure différente du français dans une autre langue n'est qu'une autre façon de dire la même chose, ils se rendent peu à peu compte de ce que syntaxe et sémantique sont mêlées. Ainsi, après avoir rendu la phrase anglaise « Immigration officers are believed to have raided schools » par une tournure active, plus courante en français, ils ont remarqué que l'utilisation de la tournure passive en anglais déplaçait la focalisation et mettait l'accent sur le sujet de la phrase.

On peut dire qu'il s'opère un double mouvement à partir du mot à mesure qu'on avance dans la formation : il y a prise de conscience de l'existence d'une réalité linguistique utile à la compréhension au-delà du mot (prise en compte de la syntaxe) et en deçà de celui-ci (prise en compte de la morphologie).

Conclusion

Nous tenons à terminer cet article en rappelant le parti pris des membres du programme ICE quant à la présentation exclusive de textes aux étudiants du Master GMI. Privés de tout support didactique, ils n'ont d'autre choix que de se frotter aux énoncés pour tenter de les comprendre. Cette exposition répétée à des textes fait naître chez eux une réflexion métalinguistique sur les spécificités des langues et sur les conséquences de ces spécificités. S'ensuit une réflexion sur ce qu'est une langue en général. Les observations que nous avons énumérées montrent qu'ils prennent conscience du fait que les langues ne sont pas autant de façons de transcrire des idées identiques, mais des systèmes qui modèlent les points de vue. On pourrait presque dire que l'hypothèse Sapir-Whorf est expérimentée autant de fois qu'un individu est formé à l'IC.

Bibliographie

BERTONCINI, J. & DE BOYSSON-BARDIES, B. (2000). La perception et la production de la parole avant deux ans. In : M. Kail & M. Fayol (Éds.),

- L'acquisition du langage. Le langage en émergence, de la naissance à trois ans* (pp. 95-136). Paris : PUF.
- BLANC, N., SYSSAU, A. & BROUILLET, D. (2006). *Émotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris : In press.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (1997). L'expérience EuRom4 : comment négocier les difficultés ?. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial janvier 1997. pp. 110-115.
- CASTAGNE, É. (2004b). Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes, *Actes du colloque international EuroSem2003 « Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne : intercompréhension et inférence »* (pp. 91-115). Reims : PUR. Dernière consultation le 27/03/2011, sur <http://logatome.eu/publicat/Reims2003.pdf>
- CASTAGNE, É. & CHARTIER, J.-P. (2007). Modélisation de la formation d'éducateurs à l'intercompréhension de plusieurs langues : réflexions et pistes. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial janvier 2007. pp. 66-75.
- CAURE, M. (2009). *Caractérisation de la transparence lexicale, extension de la notion par ajustements graphophonologiques et microsémantiques, et application aux lexiques de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais*. Université de Reims : thèse de doctorat.
- CAURE, M. (à paraître en 2011). Renforcer la famille des langues romanes par la pratique de l'intercompréhension : le rôle des mots transparents. *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Publications de l'Union latine.
- CHAZAL, T. (2010). *Définition et exploitation des proximités syntaxiques entre l'allemand, l'anglais, le néerlandais et le français dans le cadre d'une méthode d'initiation à l'intercompréhension*. Université de Reims : thèse de doctorat.
- CORDIER, F. & GAONAC'H, D. (2010). *Apprentissage et mémoire*. Paris : A. Colin.
- DEGACHE, C. (2002). Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones. In : G. Kischel (Coord.), *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues* (pp. 269-281). Hagen (D). Dernière consultation le 27/03/2011, sur <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2002.pdf>
- HAGÈGE, C. (2002). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Fayard.
- HÉDIARD, M. (2007). Pourquoi on (n')enseigne (pas) les français émergents dans Galanet. In : E. Galazzi & C. Molinari (Éds.), *Les français en émergence* (pp. 215-232). Berne : Peter Lang.
- LAKS, B. (2004). Continu et discontinu : l'articulation phonétique/phonologie. *Cahiers de proxématique*, n°42. pp. 145-175.

- MEISSNER, F.-J. (2008). Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens ?. *Les Langues Modernes*, n°1-2008. Paris : APLV. pp. 15-24.
- MOREAU, M.-L. & RICHELLE, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- PICOCHÉ, J. (1977). *Précis de lexicologie française*. Paris : Nathan.
- TYVAERT, J.-E. (2008). Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In : V. Conti, F. Grin (Éds.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 251-276). Genève : Georg.

Bilan de recherche-action des entraînements à l'intercompréhension romane pour adultes en Allemagne

Abstract

The following article gives a brief insight into the practice of multilingual training in the field of adult education. The reflections focus in particular on the initial phase of intercomprehensiv teaching and learning scenarios. The aim is to raise the learner's awareness of his own linguistic knowledge, the process of language learning and the phenomenon of multilingualism in general, the multilanguage environment. Different types of tasks and activities are shown as they have proven effectiveness during the last decade of practical experiences with adult learners.

Keywords: intercomprehension, adult education, plurilingual education, multi language awareness, multi language learning awareness, EuroCom

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen kurzen Einblick in die Praxis des Mehrsprachentrainings im Bereich der Erwachsenenbildung. Dabei werden Überlegungen angestellt, die sich vor allem auf die Einführungsphase der interkomprehensiven Lehr-/ Lernszenarien konzentrieren. Dabei geht es um eine Sensibilisierung der Lerner für das Phänomen der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und das eigene Sprachenwissen und -lernen im Besonderen. Die Bewusstmachung des *multi language environment* und des eigenen Lernprozesses stehen mithin im Fokus. Es werden Aufgabenformate und Arbeitsformen dargestellt, wie sie sich im Laufe der langjährigen praktischen Erfahrungen im Rahmen von Mehrsprachentrainings mit Erwachsenen bewährt haben.

Schlüsselwörter: interkomprehension, Erwachsenenbildung, Mehrsprachenunterricht, Sprachenbewusstheit, Sprachlerbewusstheit, EuroCom

1. Introduction

Dans une Europe multiculturelle et multilingue, la communication internationale devient de plus en plus importante. Le rôle prépondérant de l'anglais dans la communication européenne (et globale) n'est pas en question. Mais il est inévitable que les Européens acquièrent au-delà de l'anglais des compétences dans d'autres langues étrangères. Les postulats de l'Union Européenne se dirigent dès sa fondation vers la diversité linguistique et culturelle. L'Union investit dans cette richesse en promouvant le plurilinguisme de tous les citoyens européens. Un des objectifs principaux de la politique de l'Union Européenne et du Conseil de l'Europe est de susciter la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et de développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes : « *La maîtrise de plusieurs langues communautaires est devenue une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du grand marché intérieur sans frontières* » (UE 1995 : 54). De nombreux projets ont été soutenus pour propager le plurilinguisme individuel en Europe. Un des nombreux exemples est le projet EuroCom, un concept pour l'apprentissage de l'intercompréhension entre les langues apparentées européennes qui a été développé en Allemagne (Klein/Stegmann, 2000 ; en langue française Meißner *et al.* 2004). Dès le départ des recherches dans le domaine, les activités étaient accompagnées par la didactique de l'intercompréhension qui dote les didactiques des langues étrangères d'aspects transversaux (Meißner 2004 :1). De par ses fondements théoriques et l'essor de nombreuses expériences, l'approche intercompréhensive se situe parfaitement dans les axes thématiques annoncés par le CARAP, *le cadre de référence pour les approches plurilingues et pluriculturelles* (Candelier *et al.* : 2007), et se trouve en cohérence avec les idées directrices et les objectifs du CARAP.

2. La formation des adultes comme champ d'application de l'approche intercompréhensive

Au cours de la dernière décennie, de nombreux projets portant sur l'enseignement intercompréhensif basés sur l'approche du projet EuroCom ont été réalisés, notamment dans des établissements scolaires et universitaires en Allemagne (cf. Bär, 2009 ; Klein, S., 2004 ; Reissner, 2007 ; Strathmann, 2010).

Jusqu'à présent, on ne trouve guère d'offre d'apprentissage plurilingue dans le secteur de la formation continue et de la formation des adultes. Les premiers stages d'intercompréhension en dehors des champs scolaire et académique ont eu lieu à partir de 2005 dans plusieurs universités populaires de la région Rhein-Main et en 2008/2009 au sein de la formation continue de l'entreprise Fraport, gérant l'aéroport de Francfort/Main¹.

2.1. Le cadre conceptuel de la formation des adultes

Les cours « pilotes » mentionnés ont montré des résultats remarquables. Les apprenants adultes germanophones acquièrent des compétences de lecture dans six langues romanes, le niveau variant entre A2 et B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECRL), en fonction de leurs compétences dans les langues pré-acquises. Outre les compétences langagières, les participants sont entraînés dans les champs d'apprentissage liés à l'autonomie et à la mobilisation des répertoires préalablement acquis. Les stratégies de transfert, de comparaison intra- et inter-langues et d'auto-réflexion jouent ici un rôle important, tout comme la sensibilisation des apprenants pour le *multi language environment* et leur *(multi) language awareness* et *language learning awareness*.

Le plurilinguisme intercompréhensif se construit en exploitant l'ensemble du potentiel transférentiel d'un groupe entier de langues, et en exploitant systématiquement les pré-acquis des apprenants, un contraste important avec la didactique des langues étrangères traditionnellement monolingue. L'approche mise sur la rentabilité de l'exploitation de l'ensemble des pré-acquis pour comprendre des textes dans des langues supposées inconnues. Le savoir se constitue de différents types de savoirs, des savoirs déclaratifs et des savoirs procéduraux (savoir-faire), mais aussi du savoir-être et du savoir-apprendre (cf. Meißner 2006). L'approche s'appuie donc sur le travail inférentiel selon Meißner/Reinfried (1998) et constitue un procédé constructif de transformation et de comparaison des langues entre elles. Toutefois, ce n'est pas seulement la compétence linguistique qui est visée par l'approche intercompréhensive, mais aussi la capacité de réflexion, les différentes stratégies et techniques d'apprentissage, la prise de conscience pour le propre processus de l'apprentissage. L'enseignement intercompréhensif table « [...] *pas seulement sur des stratégies de transfert pour le décodage linguistique et contextuel des textes, mais aussi sur des stratégies qui concernent « l'apprendre*

¹ Une esquisse plus détaillée de cet entraînement se trouve chez Reissner : 2010.

à apprendre» [...] » (Bär 2008 : 115). Grâce à la conscientisation des apprenants autour du processus d'apprentissage et de leurs attitudes comportementales, ils développent ce qu'on appelle le « *multi-language-learning-awareness* ». Ainsi, le processus d'apprentissage d'autres langues peut être influencé, voire optimisé.

2.2. Le cadre contextuel de la formation des adultes

Il convient d'abord de rappeler qu'au fond, les conditions générales et les données didactiques sont de même nature que dans le cadre des cours dit « classique » ou « traditionnel » de langues pour des groupes cible adultes : la motivation et les prétentions des participants, la gestion du temps, l'hétérogénéité des groupes (connaissances préalables, âge, sexe, etc.), sont quelques-uns des facteurs importants qui sont à prendre en considération dans l'aménagement d'un cours.

Pourtant, les caractéristiques du terrain et du public différencient le contexte de la formation des adultes d'autres contextes d'enseignement / apprentissage. Ainsi, dans la formation des adultes tout comme dans la formation professionnelle et continue, les apprenants n'ont souvent pas l'habitude de suivre des cours, leurs expériences à ce sujet peuvent dater de longtemps. Le parcours de l'entraînement doit donc être adapté à ce public « non spécialiste ».

L'hétérogénéité des groupes d'apprenants adultes soumet les cours en question à des exigences spécifiques. La conception didactique doit tenir compte de ces données. Elles demandent un scénario diversifié qui suscite l'attention des participants, tout en s'adaptant à leurs besoins ainsi qu'à leurs capacités intellectuelles pour éviter des exigences surhaussées. Souvent, les cours sont payants et suivis par les participants pour des raisons individuelles, comme par exemple l'acquisition d'une qualification supplémentaire ou de spécialité. Par conséquent, les attentes des participants en ce qui concerne la conception et la qualité du cours seront probablement élevées. Le temps que les participants seront prêts à investir est également un aspect important – les apprenants visitent les cours après leurs journées de travail. La formation continue est un challenge supplémentaire, la gestion du temps à disposition pour l'apprentissage demande donc une attention particulière de la part des enseignants.

Le scénario doit donc répondre à ces attentes qui différencient les cours dans le cadre de la formation continue d'autres cadres d'enseignement/ apprentissage de langues étrangères.

Un aspect fortement important à prendre en considération est celui de l'approche multidimensionnelle dont l'enseignement en intercompréhension se dote ; par conséquent, au début des cours, les apprenants ressentent l'intercompréhension comme difficile à aborder. L'approche traditionnelle telle que les apprenants la connaissent de par leur formation scolaire qui, au surplus, remonte souvent à loin, se distingue fortement de l'approche intercompréhensive. Ainsi, les apprenants se trouvent confrontés à de nouvelles systémiques organisationnelles en classe, le rôle de l'enseignant comme modérateur et la forme de participation des apprenants sont largement différents des scénarios habituels. Pour l'enseignement / apprentissage en intercompréhension s'impose donc une révision des habitudes traditionnelles d'apprentissage et de la procédure d'approche des langues dans l'ensemble. Une mise en commun des expériences vécues et des attitudes individuelles à l'égard de l'apprentissage des langues paraît donc indispensable pour initier un nouveau parcours d'apprentissage. Dans ce contexte, les apprenants seront également censés formuler leurs motivations et les objectifs associés en relation à l'entraînement.

L'autonomie de l'apprentissage – un des facteurs-clés de l'intercompréhension – ne s'acquiert qu'avec du temps, et doit être entraînée pour que les apprenants puissent s'y adapter et prendre conscience de leurs capacités individuelles. Une introduction explicite paraît donc indispensable dans un scénario de formation à l'intercompréhension.

L'approche intercompréhensive demande aux apprenants de se libérer des traditions d'apprentissage habituelles et de prendre le risque de tenter une nouvelle expérience. Nos expériences démontrent que ce processus paraît être plus difficile pour des apprenants adultes que pour les plus jeunes. Lors de la conception et de la mise en œuvre des programmes dans le cadre de la formation des adultes, il faut dûment prendre en compte cet aspect important pour adapter le scénario aux besoins des apprenants.

Dans ce qui suit seront discutés quelques aspects qui se sont révélés déterminants pour atteindre les objectifs ciblés par les entraînements plurilingues et intercompréhensifs.

2.3. La recherche-action

La présente contribution donne un bilan de la recherche-action lors des enseignements dans le contexte de la formation d'adultes. Comme il ne nous est pas possible de décrire ici en détail toutes les démarches et les résultats de plusieurs cours réalisés entre 2005 et 2009, nous voudrions simplement décrire

les modalités et effets de quelques démarches pédagogiques et de quelques stimuli qui se sont révélés déclencheurs des activités métalinguistiques chez les participants des entraînements. A l'aide des exemples de différentes tâches, mais aussi par la citation de quelques remarques et commentaires des participants qui ont été consignés pendant les différents parcours, le travail intercompréhensif et le travail d'apprentissage transférentiel sont discutés, tels que nous avons pu les observer.

Les observations se basent particulièrement sur l'application des matériaux multimodaux fournis par les conceptions d'EuroComRom avec les *Sept tamis* (Klein/Stegmann 2000) et ses programmes virtuels telle quelle s'est réalisée au cours des entraînements d'intercompréhension dans le domaine de la formation des adultes en Allemagne.

La présente contribution synthétise donc les parcours et les résultats de plusieurs entraînements à l'intercompréhension romane au sein des universités populaires et dans le cadre de la formation continue de l'entreprise Fraport. Nous rassemblons ici nos expériences avec cinq groupes d'apprenants aux universités populaires (entre 12 et 15 participants, âgés de 23 à 78 ans) et un groupe de salariés de la Fraport qui comprend 11 participants (entre 24 et 53 ans), soit les observations de 75 apprenants au cours de leur initiation au travail intercompréhensif. Tout comme l'âge des apprenants, leurs parcours professionnels sont également fortement diversifiés. Les professions vont de l'enseignant d'histoire au chômage au dessinateur industriel, de la secrétaire au comptable, de la mère au foyer à l'architecte et de l'ingénieur au juriste en retraite (énumération non-exhaustive).

Les compétences langagières varient fortement, entre 2 ans de français et 5 ans d'anglais jusqu'au participant qui décrit ses compétences en anglais ainsi :

«9 Jahre Schule; mehrere hundert Romane in Originalfassung gelesen; viele Filme und Serien in Originalfassung gesehen; Diskussionen zu z. T. komplexen Themen in Internetforen; Übersetzen von englischen Texten ins Deutsche; Verfassen von eigenen Kurzgeschichten; Fehlerkorrektur eines englischen Buches mit mehreren Autoren unterschiedlicher Muttersprachen...»²

² 9 ans d'anglais à l'école, lecture de plusieurs centaines de romans en version originale ; beaucoup de films et de séries télévisés en version originale; discussions dans des forums sur internet sur des thèmes complexes ; traduction de textes de l'anglais à l'allemand ; rédaction de nouvelles ; relecture d'un livre avec des contributions en anglais d'auteurs non-natifs (cf. Reissner 2010 : 100)

Outre ces compétences d'anglais qu'il classe au niveau C2 du CECRL dans les quatre compétences, ce participant dispose de 5 ans de français au lycée (niveau C1-C2 en compréhension écrite) et d'une compréhension écrite en latin qu'il classe au niveau C1. Nous avons choisi cet extrait pour faire ressortir la diversité et l'hétérogénéité des groupes et pour démontrer l'impossibilité d'entrer profondément dans les détails des données dans le cadre de la présente contribution.

Dans tous les cas, les participants ont choisi les entraînements à l'intercompréhension portés en particulier par leur curiosité et l'intérêt général pour l'apprentissage des langues romanes.

3. L'entraînement à l'intercompréhension

L'approche plurilingue et intercompréhensive mise avant tout sur l'activité métalinguistique des apprenants. En exploitant l'ensemble de leurs pré-acquis et par la mobilisation des ressources de transfert, ce n'est pas seulement l'acquisition des compétences linguistiques, mais aussi, sinon avant tout, la capacité de réflexion et la prise de conscience du propre processus d'apprentissage qui sont au centre de l'entraînement à l'intercompréhension. Elle vise à déclencher des procédés constructifs de transformation et de comparaison des langues entre elles et offre des stratégies et techniques d'apprentissage aux apprenants pour « apprendre à apprendre ». Grâce à la conscientisation autour du processus d'apprentissage et de leurs attitudes comportementales, des apprenants développent une « *multi-language-learning-awareness* » ainsi que la « *language learning awareness* ». Il convient de souligner que les concepts opératoires de l'approche intercompréhensive doivent être utilisés en vu du cadre contextuel spécifique de la formation des adultes pour répondre aux besoins, moyens et conditions préalables mentionnés ci-dessus (2.2) chez les adultes en situation de formation professionnelle.

3.1 La prise de conscience initiale

En général, l'apprentissage peut être considéré comme un parcours construit sous forme de *continuum*, tout au long de la vie. De l'autre côté, le répertoire langagier peut être abordé à un moment précis, depuis une perspective synchronique. Pour susciter une première réflexion sur « l'état des lieux concernant les langues » chez les participants, les entraînements

commencent par un bilan langagier individuel qui se compose de trois pas consécutifs : la biographie langagière, l'auto-évaluation et une activité graphique.

D'abord, les apprenants sont priés de rédiger une biographie langagière personnelle ainsi que de remplir la grille d'auto-évaluation du CECRL. Un tel bilan illustre les compétences des apprenants au sens large de ce terme ; il ne sert pas seulement à démontrer les compétences linguistiques individuelles dans les termes des niveaux de compétences du CECRL en utilisant l'échelle de la grille pour l'auto-évaluation. En outre, toutes les expériences vécues dans différentes langues et cultures sont mises en relief, y compris les pratiques et activités en dehors des contextes éducatifs formels – des compétences qui traditionnellement ne sont pas valorisées, mais qui font impérativement partie de l'ensemble des compétences langagières d'une personne.

Ainsi, une réflexion en plusieurs dimensions et perspectives est suscitée sur la biographie langagière personnelle et les compétences acquises. Cette première tâche est destinée à rendre les apprenants plus conscients de leurs compétences et capacités linguistiques, de leur façon d'apprendre les langues et le cas échéant de développer des savoir-faire pour leur futur apprentissage de langues. Nos observations montrent souvent des réactions de surprise et d'étonnement chez les participants adultes : ils n'ont pas l'habitude de réfléchir sur eux-mêmes et sur leurs propres compétences, surtout en ce qui concerne les connaissances et les attitudes langagières.

Cette réaction est encore augmentée par la tâche suivante qui consiste à dessiner « leurs langues ». Les apprenants peuvent utiliser tout moyen d'expression graphique comme des symboles, des crayons, des couleurs etc. (cf. de Florio-Hansen : 2003). Quand ils sont priés de faire un dessin pour exposer « leurs langues », les participants entrent encore plus profondément et sous un autre angle sur le terrain de la conscientisation. Comme nous avons pu remarquer au cours de la réalisation de cette tâche, la réflexion sur le propre profil langagier, la propre « personnalité langagière » évoque un effet d'inhabituel et de surprise chez les apprenants. Cet effet apparaît notamment dans les pensées exprimées à haute voix pendant l'activité de remplir :

« Wenn ich darüber nachdenke, ..., habe ich mir über solche Fragen noch nie Gedanken gemacht. »³

« Ich war mir gar nicht klar darüber, dass die verschiedenen Sprachen

³ « Quand j'y réfléchis, ..., je ne me suis jamais mis martel en tête sur cette question. »

*gefühlsmäßig so verschiedene Bedeutungen für mich haben!»⁴
«...komisch, dass ich darüber noch gar nicht nachgedacht habe...»⁵*

Les dessins suivants donnent des exemples pour les résultats obtenus au sein des entraînements intercompréhensifs dans le cadre de la formation d'adultes. Ils attestent de la créativité et de la diversité de la prise de position des participants :

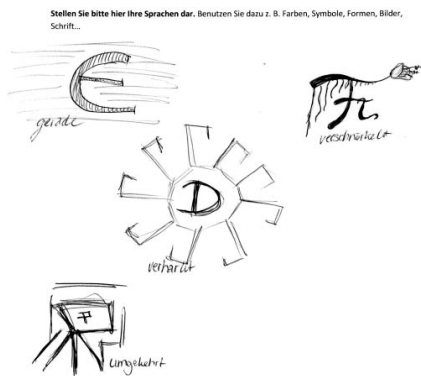


Figure 1

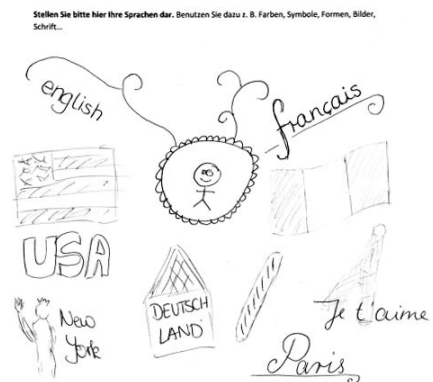


Figure 2



Figure 3

⁴ « Je ne me rendais pas compte du fait que pour moi, les différentes langues revêtent intuitivement une telle importance particulière ... »

⁵ « ... bizarre que je ne me suis jamais interrogée là-dessus... »

Comme il ne nous est pas possible d'analyser ici en détail les dessins des apprenants, nous nous contentons d'une courte description en laissant de côté l'interprétation⁶ :

Le premier dessin désigne l'Euro comme « gerade » (droit), le français comme « verschnörkelt » (chargé de fioritures), l'allemand comme « verhakt » (chargé de crochets) et le russe comme « umgekehrt » (à l'envers). La figure 2 montre les associations d'un apprenant face à l'anglais et le français avec des symboles que l'on peut résumer avec le terme *stéréotype* en ce qui concerne les deux langues étrangères, la maison est allemande. L'auteur de la figure 3 montre une personne qui porte les différentes langues sur elle-même: l'américain se trouve sur la tête et le buste, l'allemand sous la forme d'une culotte de peau (bavaroise) et le français est porté par les chaussures.

Par l'approche auto-réflexive effectuée au moyen de questionnaires et d'une tâche créative de présentation graphique de leurs langues, une première phase de conscientisation est réalisée ; le « *language awareness* » au sens large du terme commence visiblement à s'établir dans la pensée des apprenants.

3.2. La sensibilisation pour l'étrangeté et la familiarité des langues

La deuxième étape des entraînements plurilingues concerne les aspects de la comparaison entre différentes langues sous l'angle de la dichotomie entre l'étrangeté et la familiarité. A partir de séquences vidéo portant sur les événements du 11 septembre 2001 aux États-Unis, les apprenants dégagent les différences entre les langues présentées. À partir du chinois, les séquences s'approchent en passant par l'arabe et le polonais à la langue apparentée, le roumain (Klein 2006). Avec chaque vidéoclip, les apprenants reconnaissent plus d'éléments familiers : à partir des images télévisées des avions attaquant le World Trade Center, le vidéoclip de la télévision chinoise n'offre pas de point de repère linguistique, il n'y a pas le moindre moyen de comprendre le contenu des informations orales ni de celles écrites en caractères chinois.

Par contre et à la grande surprise des apprenants, dans les informations de l'émetteur *Al Jazeera* du 11 septembre 2001 en langue arabe, des éléments internationaux peuvent être reconnus et déchiffrés : en dépit de la distance typologique de l'arabe pour les participants germanophones, les dénominations géographiques et le nom du président américain de l'époque, *Bush*, peuvent être décodés.

⁶ qui, toutefois, est très intéressante et aura lieu lors d'une future publication.

Les informations de la télévision polonaise portant sur les mêmes événements offrent plusieurs éléments qui vont au-delà de la reconnaissance des termes purement géographiques. Ici, les apprenants découvrent des éléments familiers et des liens linguistiques qui sont dus aux racines communes des cultures européennes et les contacts intenses entre les sociétés et langues européennes. Ainsi, des éléments comme minute, television, ambassador, Izraela, solidarność, America, Sekunde, tragedia, kondolenz, surrealist peuvent être reconnus et décodés.

Dans le vidéoclip en langue roumaine, un nombre remarquable d'éléments peut être reconnu ; beaucoup d'expressions sont familières de par la connaissance de la langue-pont préalablement acquise, le français, qui sert de base transférentielle linguistique. La parenté linguistique apparaît nettement, la transparence des termes en langue roumaine permet la compréhension de l'émission. Ainsi, des expressions comme posturile de televiziune, atacurile teroriste, ... unor obiective civile, oficiale și militare din Statele unite ale Americii etc. sont (inter-) compréhensibles⁷.



TV de la Chine



Al Jazeera



TV polonaise

TV roumaine⁸

⁷ pour une description détaillée de la séquence vidéo cf. S. Klein : 2004

⁸ Vidéoclips : Klein : 2006

Cette démarche sert à mener les apprenants à la réflexion sur les facteurs composant l'étrangeté ainsi que la familiarité et les correspondances entre les langues, notamment entre les langues apparentées. Ainsi, ils sont amenés à découvrir un des aspects centraux du travail intercompréhensif : l'apprentissage *à travers* et *entre* les langues.

Après les démarches décrites portant sur la sensibilisation et la conscientisation des apprenants, le travail sur le texte est poursuivi dans la suite de l'entraînement. Quelques approches méthodologiques du travail de texte forment l'objet du paragraphe suivant.

3.3. Le travail textuel

L'approche intercompréhensive se base en premier lieu sur le travail avec des textes authentiques, non-didactisés et actuels dans des langues apparentées. Les éditions EuroCom (www.shaker.de) et le centre virtuel d'EuroCom (www.eurocom.uni-saarland.de) mettent à disposition des matériaux divers, multimodaux et multimédias, et une gamme de bases de textes dans au moins six langues romanes (le catalan, l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain et d'autres langues romanes). Dans les entraînements à base de l'approche EuroCom, des textes dans les six langues mentionnées font l'objet du travail de décodage.

3.3.1 La sélection des textes

La sélection des textes, tout comme la conception didactique en général, doit tenir compte des données spécifiques de la formation des adultes ; elles demandent un scénario diversifié qui suscite l'attention des participants, tout en s'adaptant à leurs besoins ainsi qu'à leurs capacités intellectuelles pour éviter des exigences trop élevées. Le scénario doit donc répondre à ces attentes qui distinguent les cours dans le cadre de la formation continue d'autres cadres d'apprentissage.

Par conséquent, la sélection des textes doit respecter les intérêts des apprenants, mais également leurs connaissances préalables. C'est pourquoi, surtout au début du travail intercompréhensif, il faut prendre en considération le facteur de la transparence de textes. Elle ne concerne pas seulement le vocabulaire international (cf. l'*eurolaxis* de Meissner 1996) et la complexité formelle des textes (p.e. concernant la grammaire, la syntaxe etc.); le type de texte et le domaine thématique sont également des facteurs prépondérants pour stimuler les activités de décodage avec succès. Les apprenants doivent trouver des points de repère aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan thématique

pour activer leurs savoirs linguistiques, universels et encyclopédiques. Au fur et à mesure, la complexité des textes peut être augmentée, autant du côté linguistique que du côté du contenu.

Dès le début, des textes originaux et authentiques dans la / les langues cibles sont utilisés dans les entraînements plurilingues. Toute une gamme de textes authentiques divers, tirés de l'internet, des journaux quotidiens et des magazines, est présentée tout au long d'un tel entraînement⁹ pour susciter la curiosité des apprenants. Les thèmes doivent être largement divers pour intéresser tous les apprenants d'un groupe, avec l'ensemble des contextes sociaux et professionnels individuels fortement hétérogènes.

En leur permettant d'activer leurs savoirs encyclopédiques et les pré-acquis langagiers pour le décodage, les apprenants sont amenés à découvrir les langues jusqu'ici supposées inconnues et leur fonctionnement. Ils sont entraînés dans l'application des différentes stratégies et techniques pour effectuer le transfert de leur savoir (au sens large du terme) pour finalement gérer en autonomie leur compétence de lecture dans la/les différente(s) langue(s) grâce à leurs connaissances préalables.

L'enseignement intercompréhensif vise à faire découvrir aux apprenants les correspondances intra- et inter-langagières et à construire des hypothèses portant sur les règles sur lesquelles sont fondés les phénomènes observés. Les correspondances existant sur plusieurs niveaux langagiers sont reconnues par les apprenants au cours des activités. Même s'ils ne connaissent pas la terminologie exacte comme moyen d'exprimer leurs réflexions, ils réussissent à expliquer quels parallèles ils découvrent, ils perçoivent les régularités inter-langues et sont capables de s'exprimer sur les phénomènes reconnus. Ils construisent ainsi une grammaire d'hypothèses sur le fonctionnement des langues (cf. Meissner 2004:15) qu'ils comparent et vérifient et qui représente dorénavant leur compétence linguistique dans les différentes langues concernées.

Leur savoir pré-acquis dans son ensemble apporte un nombre important de bases de transfert de nature déclarative et procédurale qu'ils sont aptes à activer pour déclencher le processus de transformation des informations nouvelles et la mise en relation avec le savoir préalable pour finalement décoder des textes en langues étrangères.

⁹ La durée d'un cours est en général soit de douze sessions à 90 minutes (Fraport) soit de 3 blocs à 8h de cours (université populaire).

3.4. Les différents types de tâches et de formes de travail

Des tâches reliées au sujet du travail intercompréhensif peuvent porter sur plusieurs niveaux. Dans ce qui suit, nous proposons quelques types de tâches « recommandables » qui se sont révélés bénéfiques pour l'accompagnement du travail de texte. Nous commençons par le travail individuel de l'auto-évaluation et de la biographie langagière qui précèdent le travail de texte dans les entraînements EuroCom.

3.4.1. *La biographie langagière et l'auto-évaluation*

Le travail avec des questionnaires et des grilles d'auto-évaluation permet de consigner les connaissances linguistiques et les expériences faites dans les diverses langues. Il n'a pas seulement pour but de fournir un état des capacités et facilite ainsi l'analyse de fond des pré-acquis et éventuellement des effets du travail intercompréhensif. En valorisant toute compétence, qu'elle ait été acquise à l'intérieur ou à l'extérieur du système d'éducation formelle, les apprenants reconnaissent leurs propres efforts. Par conséquent, l'auto-évaluation présente également un instrument considérable pour susciter la prise de conscience des apprenants, en les incitant à faire le point sur les niveaux atteints dans leur apprentissage de langues et à réfléchir à leurs objectifs et à leur manière d'apprendre, l'un des objectifs principaux de l'approche intercompréhensive. L'auto-évaluation permet au surplus la révision et la définition de nouveaux objectifs d'apprentissage (cf. Conseil de l'Europe 2000).

Il en est de même avec la tâche de dessiner « ses langues » comme décrit précédemment. La réflexion incitée par cette activité stimule la prise de conscience et la révision de l'image de soi, des facteurs primordiaux pour le développement personnel et le processus d'apprentissage (voir *infra*, 3.3.).

3.4.2. *Les types de tâches*

Les textes peuvent être sélectionnés en fonction des tâches prévues et du degré de progression des apprenants.

D'abord, une présentation de textes « uniques » (en distinction des textes « parallèles », voir *infra*) est proposée pour commencer le travail intercompréhensif.

Au début du travail de textes, les tâches peuvent porter sur la création d'un dictionnaire plurilingue avec les éléments (re)connus ou des séries lexicales qui sont rédigées par les apprenants et qui peuvent servir de base de discussion pour une mise en commun des éléments trouvés dans le groupe entier.

Un travail plus complexe est celui de susciter l'activité métalinguistique au moyen de la tâche consistant à identifier des phénomènes grammaticaux, morphologiques, syntaxiques et phonologiques dans la langue cible et à formuler des règles correspondantes. Ce travail proactif dans la langue cible peut être réalisé simultanément ou consécutivement à une comparaison avec des phénomènes connus de la langue pont et/ou de la langue maternelle (rétroactivement).

Dans le contexte scolaire, le travail avec une grille à remplir et à élargir qui est mise à la disposition des apprenants se propose de fixer la construction de la grammaire d'hypothèses portant sur le fonctionnement des langues, comme le propose Meissner (cf. dernièrement Bär 2008 : 117). Par contre, pour les apprenants de la formation des adultes, une telle tâche s'est révélée trop ambitieuse (voire dans certains cas, totalement vaine...), car en général, les participants n'ont plus l'habitude d'analyser des textes au niveau métalinguistique. Nous constatons en effet chez les apprenants adultes régulièrement un manque important de savoirs et surtout de moyens d'expression sur ce terrain. Néanmoins, ils sont capables de trouver des parallèles et arrivent à décrire les phénomènes découverts.

Des cartes heuristiques, des *mind maps*, et des arbres à idées, ainsi que des cartes conceptuelles, des *concept maps*, proposent d'autres moyens efficaces pour établir des liens entre les éléments du lexique mental¹⁰ qui se relie ainsi à travers les différentes langues qui sont à la disposition de l'apprenant.

Une autre possibilité de présenter des textes consiste dans la présentation de textes parallèles, c'est-à-dire de plusieurs versions d'un seul texte en différentes langues¹¹. Les textes parallèles invitent à la comparaison et l'analyse contrastive, au travail inter-langues, mais aussi tout simplement au décodage qui peut correspondre à une traduction endogène *approximative*, produite par les apprenants.

La création de telles versions approximatives dites *interlinéaires* est une des tâches qui sert à rendre visible les résultats du transfert de la langue étrangère à une autre langue. Puisqu'on ne peut pas parler de *traduction* au sens propre du mot, en terminologie allemande, on se sert du terme *interlinéaire* qui se réfère à la technique des éditions de textes latins ou grecs en langue

¹⁰ Dans le sens de Lutjeharms: « Das mentale Lexikon ist eine Metapher für das Sprachwissen im Gedächtnis.» (Lutjeharms 2002 : 139)

¹¹ Comme des textes officiels de l'Union Européenne, des textes juridiques, des directives, des programmes..., ou des textes de la Banque Centrale Européenne portant sur l'introduction de l'Euro (cf. Klein S., 2004)

étrangère quelconque placée dans les interlignes. Les apprenants sont donc tenus à créer des versions des textes sources dans une autre langue qui est à leur disposition. Cette tâche ne consiste explicitement pas à traduire littéralement, du mot à mot. On s'accommode d'une compréhension approximative et globale du texte qui se reflète dans le transfert effectif d'informations en tenant compte des caractéristiques linguistiques du texte source. Cette tâche peut être réalisée dans une des langues-pont ou dans la langue maternelle. Les deux alternatives misent sur différents objectifs : le transfert d'une langue inconnue dans la langue pont apparentée, donc une langue étrangère dans le cas de l'intercompréhension romane pour des apprenants germanophones, présente un travail différent à celui d'un transfert dans la langue maternelle¹². Les expériences montrent souvent, que les apprenants estiment le travail entre deux langues étrangères apparentées plus facile que celui entre la langue cible romane inconnue et la langue maternelle allemande. Ceci démontre que les routines du traitement des langues se déroulent différemment en fonction des langues concernées¹³. Malgré son caractère approximatif et global, la compréhension de textes peut faciliter la mobilisation des compétences linguistiques pour progresser dans l'apprentissage langagier.

De la même manière, la comparaison de textes en différentes langues traitant des thèmes parallèles peut être réalisée, tout aussi bien que la comparaison des phénomènes linguistiques à l'aide de textes en différentes langues et portant sur des thèmes différents.

3.4.3. *Les formes sociales du travail*

En récapitulant les observations menées jusqu'ici, nous pouvons constater que les entraînements d'intercompréhension sont dotés de plusieurs traits caractéristiques qui sont spécifiques et diffèrent fortement de l'enseignement traditionnel des langues étrangères. Ce qui nous conduit à constater que certaines formes de travail peuvent avoir un impact considérable sur les constructions et les dynamiques de la formation des compétences plurilingues et intercompréhensives.

Généralement, les tâches décrites peuvent être réalisées seul ou en équipe, en présence ou à distance, et en utilisant des outils informatiques comme des logiciels spécialisés ou bien sous forme traditionnelle, en utilisant simplement

¹² Nous évitons délibérément le terme de *traduction* car il ne s'agit pas de cela à proprement parler

¹³ Un aspect important qui mérite être analysé mais ne peut pas être discuté dans le cadre de la contribution présente.

une feuille de papier et des crayons. En raison de l'espace limité pour la présente contribution, nous nous contentons d'indiquer ici les scénarios virtuels du centre EuroCom qui comprennent entre autres, une gamme de textes dans un espace d'auto-apprentissage accessible par le site www.eurocom.uni-saarland.de¹⁴.

Pour le travail en présence, nous proposons en premier lieu le travail en groupe. Suivant le modèle de Bloom proposant une classification des niveaux d'acquisition des connaissances, le travail en groupe supporte le développement d'objectifs de haut niveau. Par rapport au travail individuel le travail à deux et en groupe permet surtout une meilleure mémorisation à long terme, une meilleure motivation intrinsèque ainsi qu'une attitude plus positive envers la matière étudiée. Ces gains du travail en groupe sont fondés sur le contact entre les membres du groupe, l'échange des informations et des idées, bref, les activités, intérêts et objectifs communs. Cette forme de travail permet une approche plus vaste, étant donné que les individus à l'intérieur d'un groupe travaillent de différentes manières et les autres membres en profitent en élargissant leurs idées et cheminements personnels. Les relations interpersonnelles jouent également un rôle important pour les mécanismes et processus d'apprentissage et le travail de décodage.

Ce *setting* aide à formuler et exprimer les propres idées sur les contenus des textes et le fonctionnement de la langue cible ainsi que les cheminements choisis pour le décodage et la construction d'hypothèses. La mise en commun par la discussion plénière et la comparaison des approches individuelles avec celles des autres participants apportent un *input* supplémentaire pour une plus vaste conscientisation des données linguistiques et des processus d'apprentissage, les deux éléments fondamentaux de la « *(multi) language awariness* », et la « *(multi) language learning awariness* ».

Pour cette raison, nous favorisons les formes du travail à deux, en petits groupes et en plénière pour stimuler les activités individuelles par l'échange avec les autres apprenants.

¹⁴ Jusqu'à présent uniquement pour des utilisateurs germanophones. – Une adaptation de l'introduction au travail avec les *Sept Tamis* en langue française est en préparation et sera implémentée en 2011.

4. Les effets de l'entraînement à l'intercompréhension

Si l'on essaie de préciser les effets de l'enseignement intercompréhensif, on peut distinguer surtout deux phénomènes importants qui vont de pair : les *effets cognitifs et de conscientisation*, et les *effets au niveau de l'acquisition de compétences langagières*.

Les effets métacognitifs, d'une part, se manifestent par la conscientisation, par une nouvelle conscience de sa propre valeur et la confiance en soi-même, surtout en ce qui concerne les compétences linguistiques, et, comme nous le trouvons souvent formulé dans les évaluations finales, par une nouvelle motivation pour l'apprentissage des langues étrangères (cf. Bär 2008 : 120). Nos observations montrent la nouvelle perspective sur les langues qui va de pair avec un changement de performance chez les apprenants. Ils montrent une prise de conscience qui se trouve exprimée par les activités métacognitives (p.e. la réflexion sur les opérations mentales utilisées pour réaliser les tâches et sur les stratégies utilisées, l'organisation et la gestion des savoirs consciemment à leur disposition, et les ajustements des stratégies cognitives...) et qui fait preuve de la prise de conscience des apprenants. Cela nous permet de constater un succès remarquable au niveau de l'acquisition des compétences dites transversales, des stratégies de déduction et de la capacité de réflexion, qui vont de pair avec des processus de conscientisation, ces dernières ayant un impact mesurable sur l'autonomie de l'apprenant et son (*multi*) *language and language learning awareness* (cf. Bär, 2009 ; Doyé/Meissner 2010 ; Morkötter, 2007).

Intégrant plusieurs langues d'une même famille et reposant sur l'approche d'une didactique transversale, l'approche intercompréhensive s'est avérée remporter également des succès remarquables au niveau de l'acquisition des compétences langagières (cf. Reissner, 2007). Les effets portant sur ces compétences, par ailleurs, se manifestent dans deux directions : d'une part, d'une manière rétroactive, par la consolidation des compétences préalables dans la langue qui sert de langue-pont, et d'autre part, proactivement, par les compétences de compréhension écrite dans une ou plusieurs langue(s)-cible (cf. Meissner 2003 :96).

Ainsi, le travail intra-langagier, *sur* et *dans* la langue pont, joue un rôle aussi important pour le travail intercompréhensif que les activités transversales, *à travers* plusieurs langues et *dans* la langue cible. Ainsi, nous observons souvent chez les apprenants le phénomène de la « re-découverte » des pré-acquis ; au cours du travail sur les textes, à la recherche de la compréhension,

ils « retrouvent » ce qu'ils ont appris il y a très longtemps, à l'école, et qu'ils jugeaient -jusqu'à l'expérience intercompréhensive- perdu ou oublié depuis longtemps :

«... ich kann doch gar kein Französisch mehr...» ; «...in Französisch war ich eine totale Niete...» ; «... an mein Latein habe ich seit hundert Jahren nicht mehr gedacht... » ; «... dass der Französischunterricht doch noch für etwas gut ist!...»¹⁵.

À côté de l'effet de la redécouverte des pré-acquis, les commentaires montrent un autre phénomène important concernant les attitudes en particulier à l'égard de l'apprentissage du français : dans la majorité des cas, les apprenants adultes ne valorisent pas les connaissances linguistiques acquises au cours de leur formation scolaire en français langue étrangère. Ils se rendent encore moins compte de la disponibilité persistante des ressources acquises jadis. D'après nos expériences, ce phénomène se réalise particulièrement à l'égard du français langue étrangère car il n'a pas le même statut que les autres langues étrangères, notamment l'anglais. Dans la plupart des cas la première langue étrangère des apprenants est omniprésente et ils soulignent son utilité comme langue véhiculaire globale, mais ils accentuent également l'apprentissage facile et couronné de succès de l'anglais¹⁶.

L'existence d'un continuum du processus d'apprentissage langagier doit être explicitement thématiqué pour prédisposer les apprenants à l'apprentissage basé sur l'approche intercompréhensive. En général, les apprenants ne sont pas conscients de l'apprentissage et de la dissémination des connaissances acquises tout au long de la vie. Il font l'expérience de ce continuum au moment de la re-découverte, au moment où ils utilisent les pré-acquis supposés oubliés ou perdus de manière consciente (voir supra).

Les effets proactifs concernant les compétences de compréhension écrite dans plusieurs langue(s)-cible. En fonction du niveau dans leurs langue(s) pont, les participants des entraînements arrivent à comprendre des textes du même niveau dans des langues apparentées en tirant profit des relations entre

¹⁵ ... je ne sais plus rien du français... ; ... j'étais nulle en français... ; ... ça fait des siècles que je n'ai plus pensé à mon latin... ; que le cours de français finalement m'apporte quelque chose...

¹⁶ Un effet qui s'observe également chez les élèves du secondaire, comme le montre l'action « Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens » qui vise les attitudes et les ressources des jeunes à l'égard des langues modernes et de leur apprentissage cf. <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/>

la transparence lexicale, le transfert morphosyntaxique et les connaissances encyclopédiques. Ces dernières jouent un rôle plus important chez les apprenants plus âgés que chez les jeunes : les connaissances du monde et les expériences vécues – s’accroissant de manière exponentielle tout au long de la vie – mettent à disposition des apprenants plus âgés des répertoires additionnels aux répertoires linguistiques pour les différentes opérations cognitives. D’après nos observations, ces connaissances peuvent même compenser le manque de compétences langagières, par exemple dans la langue pont et ainsi balancer le compte global du résultat de la (inter-)compréhension, la construction du sens (cf. Reissner 2007 : 143).

Dans le cadre des entraînements que nous venons de synthétiser ici, les participants n’ont formulé en aucun cas des besoins professionnels au début des entraînements. Selon les indications des participants, la motivation de se pencher sur les langues romanes et d’apprendre à les lire les ont conduits à s’inscrire aux cours. Pourtant, quelques uns parmi les salariés de l’aéroport de Francfort ont découvert pendant le parcours l’utilité de l’approche intercompréhensive pour leur travail quotidien. Ainsi, la personne travaillant en tant que chargée des plaintes clientèles adressées à son entreprise, qui découvre ses nouvelles compétences de compréhension écrite à l’égard d’une plainte en langue roumaine qu’elle arrive à comprendre après avoir travaillé sur le roumain au cours de l’entraînement.

De nombreuses réactions des participants montrent les effets de l’entraînement, telle l’architecte francophone qui, après l’entraînement nous fait savoir qu’elle comprend beaucoup mieux ses voisins portugais parce qu’on lui a démontré les correspondances entre les langues : « Danke für den Kurs – ich verstehe meine portugiesischen Nachbarn jetzt viel besser, weil Sie uns die Gemeinsamkeiten klargemacht haben... ». Le dessinateur industriel nous écrit : « Nachdem ich mit Ihnen die Flughafenbeschreibungen in mehreren Sprachen gelesen hatte, habe ich im Internet alle Flughäfen in Südamerika und Brasilien besucht, in der Landessprache, natürlich ☺ »¹⁷.

Nous finissons par conclure que ce ne sont pas seulement les langues qui font l’objet de l’enseignement, mais aussi et en particulier tous les facteurs qui conditionnent le processus d’apprentissage, les mécanismes cognitifs et le traitement des langues avec l’ensemble des activités développées au sein des entraînements plurilingues et intercompréhensifs.

¹⁷ Après avoir lu avec vous les descriptions des aéroports en différentes langues, j’ai visité sur internet tous les aéroports en Amérique du Sud et au Brésil, en langue nationale, évidemment.

5. En guise de conclusion

Les expérimentations d'EuroCom ainsi que des autres méthodologies portant sur l'enseignement en intercompréhension mettent en relief les bénéfices d'un tel enseignement plurilingue et multidimensionnel. Malgré les résultats encourageants et les progrès considérables concernant ses bases théoriques, de nombreux champs de travail restent à traiter. Certes sous l'angle subjectif de l'équipe des enseignants d'EuroCom, certaines questions méritent d'être étudiées plus à fond, dont particulièrement celles portant sur les aspects de l'activation du savoir chez des adultes qui n'ont pas l'habitude d'apprendre et sur la rupture avec des habitudes et attitudes fossilisées d'apprentissage, deux aspects de grande importance notamment dans le domaine de la formation des adultes. Plus généralement, restent à analyser les champs des corrélations individuelles entre les pré-acquis et les résultats obtenus, entre les pré-acquis et les facteurs intentionnels chez les apprenants et finalement la question de la modification de la perception des langues et de l'apprentissage des langues par l'intercompréhension.

L'enjeu de l'apprentissage simultané de plusieurs langues n'a pas (encore ?) pris pied dans la formation continue, un autre défi pour les préconiseurs de l'intercompréhension qui se range d'ailleurs parmi le défi général de la dissémination et institutionnalisation de l'approche intercompréhensive dans tous les contextes de l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères.

Références:

- BÄR, M. (2008). Enseignement plurilingue: la construction d'une compétence de lecture en plusieurs langues (romanes). *Synergies Pays Germanophones* no. 1 2008, p. 113-122
- BÄR, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen : Narr
- CANDELIER, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz I., Meissner, F.J., Schröder-Sura, A., Noguero, A. (2007), *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Version 1, juin 2007, projet « À travers les Langues et les Cultures » (ALC), Centre Européen des Langues Vivantes de Graz, Conseil de l'Europe, 2nd Programme à moyen terme, http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf
- Conseil de l'Europe (2000) : *Portfolio européen des langues*. Strasbourg

- DOYÉ, P. & MEISSNER, F. J. (eds.) (2010) : *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/ L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen: Narr. de Florio-Hansen, I. & Hu, A. (eds.) (2003). Plurilingualität und Identität. Stauffenburg.
- KLEIN, H. G. (2006). *EuroComRom: Digitaler Einführungskurs ins Hör- und Leseverstehen der romanischen Sprachen*, CD-Rom; Aachen: Shaker
- KLEIN, H. G. & REISSNER, C. (2006). *Basismodul Englisch – Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen : Shaker
- KLEIN, H. G. & STEGMANN, T. D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker
- KLEIN, S. H. (2004). *Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule. Protokoll einer 25-stündigen EuroComRom-Unterrichtseinheit an der Heinrich Böll-Schule (Hattersheim)*. Aachen : Shaker
- KLEIN, H. G. & STEGMANN, T. D. (2000). *EuroComRom – Die Sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen : Shaker
- LUTJEHARMS, M. (2002). Lernstrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. Kischel, G. (ed.): *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen : Shaker, p.124-140
- MEIßNER, F.-J.(1996). Eurolexis und Fremdsprachendidaktik. In: H.H.Muske & A. Kirkness (eds.): *Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer, p. 284-305.
- MEIßNER, F.-J. & PICAPER, I. (eds.) (2003). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas. Narr, Tübingen
- MEIßNER, F.-J. & MEISSNER, C. & 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.
- MORKÖTTER, S. (2008). Mehrsprachigkeitsdidaktisch basierte Lernförderung zu Beginn der Sekundarstufe. In: *französisch heute* 39, 294-309
- REISSNER, C. (2007). *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen: Shaker
- REISSNER, C. (2010). Interkomprehensives Mehrsprachentraining für Angestellte des Frankfurter Flughafens – eine Erfahrungsskizze. In: Doyé, P. & Meissner, F. J. (eds.) (2010), p. 97-106
- STRATHMANN, J. (2010). *Spanisch durch EuroComprehension – Multimediale Spracherwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht*. Aachen: Shaker.
- Union européenne (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-fr.pdf>, 20.04.2011

Intercomprehension between distant languages: language policy, learning and teaching, learner autonomy

Zusammenfassung

In den Augen der Europäischen Union kann die Interkomprehension als eine Strategie gelten, um das Problem der Vielsprachigkeit ihrer Mitgliedsstaaten und ihrer Bürgerinnen und Bürger abzumildern. Der Grund hierfür ist augenfällig, erlaubt doch die Interkomprehension die rasche Entwicklung rezeptiver Kompetenzen zwischen Sprechern verschiedener Sprachen. Allerdings gilt dies bislang vor allem für Sprachen derselben Familie. Daher gehen die Ausführungen weiter, indem sie die Interkomprehension zwischen Sprachen unterschiedlicher Familien in den Blick nehmen, z.B. zwischen Polnisch, Deutsch und Italienisch. Dabei diskutieren sie die politische Korrektheit von Interkomprehension im Rahmen der EU und entwickeln einige Perspektiven erzieherischer und administrativer Art, um die Grundlagen in der Bevölkerung für eine Verbreitung der für die Interkomprehension notwendigen Grundkenntnisse zu erreichen. Weitere Aspekte betreffen die Illustration von interkomprehensiven Prozessen zur unbekanntem Zielsprache Polnisch und die Frage, wie germanische Interkomprehension an spanisch-sprachige Lerner unterrichtet werden kann. Der Artikel schließt mit methodischen Hinweisen zur Entwicklung von Lernerautonomie durch Interkomprehension.

Schlüsselwörter: Interkomprehension und sprachenübergreifendes Lernen, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, Methodik des Interkomprehensionsunterrichts, Lernerautonomie

Resumen

Para la Unión Europea, la intercomprensión puede pasar por una estrategia idónea para aliviar el problema consecutivo al multilingüismo de sus estados y de sus ciudadanos. El motivo resulta evidente: para locutores de diferentes lenguas, el enfoque intercomprensivo permite desarrollar destrezas receptivas en muy poco tiempo. Esto se suponía sobre todo en cuanto a idiomas emparentados, mas este artículo trata

de aclarar que la intercomprensión entre lenguas de distintas familias, por ejemplo entre polonés, alemán e italiano, también puede funcionar. Se plantea la pregunta de lo ‘políticamente correcto’ de la intercomprensión en el marco de la Unión Europea y se propone una estrategia educativa y administrativa para que el mayor número posible de ciudadanos europeos puedan adquirir los saberes necesarios para lograr la intercomprensión entre lenguas distintas. A título de ejemplo, otros aspectos se dirigen hacia unos procesos intercomprensivos afectando a la lengua meta ‘desconocida’, en este caso el polonés y, a la pregunta ¿cómo enseñar la intercomprensión germánica a hispanohablantes? El artículo termina con un catálogo de los principios metodológicos más importantes para promocionar la autonomización del “aprendiente” a través de la intercomprensión.

Palabras-clave: Intercomprensión entre lenguas no aparentadas, política lingüística, plurilingüismo, principios metodológicos del enfoque intercomprensivo, autonomización del aprendiz

Für einen europäischen Diskurs auf hohem Niveau ist die Verwendung einer Sprache als lingua franca relativ unwichtig. Von großer Bedeutung ist dagegen eine weitverbreitete zuverlässige Kompetenz im Lesen und verstehenden Hören anspruchsvoller Texte in anderen Sprachen, was nicht gelingen kann, ohne dass man deren geistige Hintergründe und Voraussetzungen versteht. Verfügen die Teilnehmer eines solchen Diskurses (...) über eine solche Kompetenz in zwei oder drei Sprachen, dann könnte dieser Diskurs auch in diesen Sprachen gleichzeitig geführt werden. (...) Wesentliches Element eines europäischen Bewusstseins müsste somit der Wille zur verstehenden Kompetenz in zwei oder drei weitverbreiteten und geschichtlich bedeutsamen europäischen Sprachen sein. Nur so kann ein europäischer Diskurs und mithin eine europäische Demokratie entstehen.

Hans-Joachim Meyer (2005: 6)

1. Intercomprehension and language education between distant languages (the German context)

Before defining intercomprehension (henceforward IC), it may be useful to explain what it is not. IC is no way to put a stop to the Babylonian confusion of languages, insofar as it does not simply reduce the number of the 5746 world’s languages to that of the 249 language families (Nettle/Romaine 1998, 34). If

we consider IC and how it works, we always have to take into account several factors, their interaction and the impacts on intercomprehensive processing in the short as well as in the long run of individual language learning, i.e. (1) the extent of measurable linguistic distance between languages within a specific set of languages, (2) the psychotypological distance between languages, (3) what an individual already knows about languages and language learning, (4) the difference between declarative and procedural knowledge related to the languages involved and to language learning competencies, (5) the capacity to exploit strategies leading to plurilingual and learning transfer procedure, (6) the tenacity a person has to understand the target language (TL) and to overcome frustrating experiences that may be encountered.

But what does IC really mean (see Tost Planet 2010)? A frequent definition is: ‘IC is the competence to understand a foreign dialect or language without having acquired it in its natural contexts or without having learned it formally.’ The definition demands the differentiation between two categories of IC: In the first one, IC takes place on the basis of inherent knowledge and there is no learning or teaching necessary – this case regularly occurs between different dialects of the same language; in the second case, inherent knowledge is not sufficient and some pedagogical guidance is necessary. As the two categories of IC cannot be distinguished accurately, assistance is often necessary in both cases to make IC work. It must be added that numerous studies concerning Romance intercomprehension (Rom-IC) prove that the majority of Romanic native speakers need assistance for transferring even between closely related (Romance) languages. With regards to the Germanic languages, we have to underline that Norwegian or Swedish are not transparent for native speakers of German at first glance (Zeevaert/Möller 2011). Finally it must be underlined, especially in a context of foreign language learning and teaching that IC methods are in full accordance with the findings of educational sciences which unanimously stress the importance of the activation of relevant previous knowledge for successful learning.

In order to make use of the numerous advantages of IC, learners must have at their disposal a certain level of procedural competence in at least one vernacular that belongs to the same linguistic family as the target language (henceforward TL). But we have to handle this argument with care, especially with regards to European languages. Of course, there is no doubt that languages of a same family (e.g. Spanish and Portuguese) have more bases of transfer in common than lesser-related ones (Spanish and Dutch). Nevertheless, the effects of the European koïné or *res publica litterarum* should not be ignored. The fact

that Latin and to a lesser degree Greek and Hebrew were used during centuries as languages of the *auctoritates* and of erudition explains why Germanic and Slavonic vernaculars share large parts of their lexicon with Romance languages. In addition, there are, of course, other types of lexical borrowing between European and other languages (*samovar, Anorak, kindergarden, oxydation, kimono, chocolate, cigarette*, etc) and neo-latin creations as well (*liberalism, deforestation*, etc). That is why Wandruszka (1990) could describe an “inner multilingualism” of European languages. Computational studies have quantified the potential of lexical transfer rates between English and Romance languages (Meißner 1990). Klein (2002) observes from a linguistic point of view why French offers optimal conditions, i.e. bases of transfer, upon which a pan-Romance IC can be constructed. Our own empirical findings confirm this statement as well Castagne’s (2004) thesis that IC only works if the number of opaque schemes does not exceed 30 percent of the whole. So Dutch is to a certain extent intercomprehensive to native speakers of German ‘at first glance’, whereas Danish is much less. Similarly, Schmidely (2001) asks to what extent Rumanian is intercomprehensible for native speakers of Spanish.

The intercomprehensibility between languages of the same family explains the development of a *didactique des langues voisines* proposed by Louise Dabène in 1975 to teach Spanish to speakers of French in a way which differs from German or Russian (which do not belong to the Romance family). In the German situation, the *didactique des langues voisines* has a lot of characteristics in common with the so called tertiary didactics (*Tertiärsprache ndidaktik*) or ‘didactics for a TL that belongs to a family of which the learner already knows at least one language’. In the context of DaF (teaching German to speakers of other languages), Hufeisen (2003; 2006) developed what she called DaFnE, German after English (*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*) (2006). The DaFnE-method utilises the learners’ procedural and explicit knowledge of English as an international language in order to learn/teach German. Therefore it belongs to the intercomprehensive approaches. In the French regions of Alsace and Lorraine, the Germanic dialect is often used to facilitate the acquisition of English (Adolf 1999).

2. The intercomprehension method applied to distant languages: some empirical findings and its teachability

2.1 Interlingual transferring

What do we know about the mental activities related to IC and self-guidance? – There are several models to explain intercomprehensive processing (Hufeisen 2004). Most of them give insight into the mental activities at the very moment when IC takes place. Only a few take into account the dimension of IC teaching and learning and that learning processes must be organized ‘collectively’ (i.e. in the classroom), controlled and integrated into classroom management.

The ‘IC method’, as it has been developed by the Giessen group of EuroComDidact (Meißner 2004a), joins empirical psycholinguistic foundations to those of external and self-guidance methods. With regard to the psycholinguistic implications, the empirical basis was given by the ‘Giessen IC Data Corpus’ (GICDaC) which comprises the data of more than 30 case studies of IC with unknown Romance languages. Most data were elicited from German university students of all disciplines. The students had to ‘understand’ an ‘unknown’ Romance TL (which they had not learnt formally). The data-corporus contents include (a) as far as reading comprehension was targeted, the ‘translations’ of the text given in the TL (mostly into the bridge-language), (b) simultaneous think-aloud protocols, (c) note-taking by the students while listening to the original text of the TL and (d) observational data noted by the researchers during the IC-operations. The option of (e) retrospective interviews was offered. The data concern the different parts of the TL architecture as well as the bridge-languages, i.e. lexicon, morphology, syntax, etc (Meißner 1997; Meißner/Burk 2001). The results of the case-studies confirm in general the findings reported by Masperi (2000), Cenoz (2001), Müller-Lancé (2003), Jessner (2004) and Jamet (2007). As IC is based on transfer processing, the traditional model of transfer types could be largely enhanced (Meißner 2007). This deals with the differences between the direction of interlingual transferring (pro- and retroactive transfer between a language A and B), the location where transfer takes place (within the system of the bridge-language, the TL or ‘between’ the languages), and the objective or category of transfer (transfer of identification vs. transfer of production). Thus the GICDaC delivered the first part of the empirical basis of the IC method.

2.2. Empirical foundations concerning the teachability of Rom-IC in a non-Romanic context (Germany)

The second step to create empirical grounds for a teaching method of IC was provided by experiences with IC involving teacher training and classroom-studies during teaching IC (Caparelli 2003; Böing 2004; Bär et al. 2005, Behr 2007, Bär 2009; Schröder-Sura 2011). This work has not been finished yet, as it took more time than scheduled. It became apparent that teaching IC needs a special teacher training (Meißner 2005a). Teaching and learning materials have been developed.

The German experiences between 1992 and 2007 with the teaching of Rom-IC confirm that it leads to very good results, on condition that learners have (already) achieved a B1-proficiency level in terms of the *Common European Framework of Reference for Languages* in at least one Romance language (which is normally French).

Furthermore, the 'IC method' (Meißner et al. 2004) has consistently shown itself not only to be an efficient way of (a) developing multilingual receptive skills, but of (b) getting insight into (one's own) mental processing with (c) new foreign language(s) in interaction with the vernaculars mentally activated, as well as (d) of sensitizing to linguistic questions in general (see Hawkins 1999). This explains why it is not wrong to say that IC-strategies can improve the learning of languages in general. In fact, the IC-method must be considered as an effective 'multi-language and learning awareness raising strategy' (henceforth MuLLARS) (Morkötter 2005; Meißner 2005a).

Nevertheless, most authors who have written about learner autonomy ignore the strong link between their subject and IC (Martinez 2008). Vice versa, in the Romance context, IC courses and learning materials often seem to ignore the impressive potential of intercomprehensive strategies for making pupils more autonomous in learning languages in general. This is all the more deplorable because the relationship between learner autonomy and Rom-IC could increase its acceptability as an overall strategy to develop European communication competence beyond the borders of Romance speaking countries.

The right way to IC is crucial for the development of learning awareness. Teachability of learning autonomy through IC is a question of methodology. It is a pity that very often IC-methods obviously follow *Transmission* principles more than those of *Interpretation*. Little (1999, 4) observes:

The Transmission view assumes that knowledge is available 'out there', and that the teacher's task is to transfer appropriate knowledge to the learners.

Communication is conceptualized as a one-way process in which authorities (teachers and textbooks) propound, and learners receive (by listening or reading). The Interpretation view arises from a different understanding of how communication proceeds. It does not deny that knowledge is ‘out there’ and to that extent must be transmitted to learners, but it recognizes that new information can be understood and assimilated only in terms of what we already know.

In short, IC-based autonomy cannot be successfully taught through simple linguistic descriptions of interlingual correspondence-rules. The increase of learning competence follows from the insight into the processing of language acquisition and learning. The focus of an IC-method/of IC-methodology is therefore on the learner, on his processing and on (self-)guidance.

3. The political dimension: To what extent can intercomprehension be considered a strategy to reduce the problems of multilingualism in the context of the European Union (and beyond)?

3.1 The global aspect

Over the last decades, Romance intercomprehension in particular (henceforth Rom-IC) has been widely discussed as a method of acquiring receptive skills in various languages – particularly in France and to a certain extent in some other Romanic countries (see Masperi 2000; Carrasco Perea 2002; Capucho et al. 2008; Meißner et al. 2011). The reasons are self-evident. In the Latin countries, Rom-IC must be considered a cheap and very efficient way to promote plurilingualism in substantial proportions of their own populations and to strengthen the international position of their own language. Furthermore, Rom-IC is a way to foster lesser-studied regional or even national languages (such as Catalan, Occitan, Sardinian or even Rumanian)¹. That is why regional authorities foster Rom-IC too. Political initiatives, such as those of the *Union Latine* or the *Tres Espacios Lingüísticos* stress that Rom-IC is a tool to strengthen cultural diversity and multilingualism, as it is postulated by UNESCO². It is regrettable that, at the moment, there is no efficient political institution to develop the IC-approach for Target Languages *beyond* the boundaries of special language families, although EU-documents formally never distinguished between IC in general and Rom-IC.

¹ See especially Álvarez et al. (2011).

² “(The secretaries of TEL) se refirieron al plan de acción común sobre la intercomprensión, recomendado en la unión de Lisboa (2008), programa que cubre los continentes africano, latinoamericano y asiático con vistas a la valorización y difusión de lenguas y del plurilingüismo.” (Declaration of the Tres Espacios Lingüísticos (Secretarios Generales, Madrid 10 junio 2011)

It is a matter of fact that on the one hand Rom-IC can be used as a strategy for defending Romance languages and on the other hand as a tool to serve cultural and lingual diversity. Both aspects go indeed hand in hand and are in no way incompatible.

As the native speakers of Romance languages amount to more than 850 (some speak about 900) millions world wide, Rom-IC is also revealed as a powerful strategy for enhancing global communicability (aside from the global *lingua franca* which is English), at least as far as Romanic countries and second language speakers of their vernaculars are concerned. If we count the number of second and foreign language speakers of French, Italian, Portuguese and Spanish all over the world, we learn that this group cannot be considered as a “quantité négligeable”, so that its number must be added to that of the native Romance language speakers³. This means that the definite number of speakers of Romance languages is very far beyond a billion people. With regards to Rom-IC, the question is how far second language competence in one Romance language can work for understanding related languages. The answer can be crucial for the role of Romance foreign languages in non-Romantic learning contexts. It means that the many millions of second and foreign speakers of French will join those of Spanish, of Portuguese, of Italian, etc. In other words, the promotion of Rom-IC between non-Romantic speakers is in the very interest of Romance Language policy. There can be no doubt about it.

On the other hand the question is linked to whether Rom-IC can also function as a kind of vehicular language aside from English. This corresponds to the communication model which allows speakers of different languages to follow one another into their mother tongues and to benefit from the very special nearness between native languages and native cultures. The question seems less surprising and not beside the point, if we consider what several linguists stress: *lingua franca*-models with only one language do not really meet all the different kinds of lingual needs of worldwide communication, so that various types of (individual) plurilingualism, often in combination with English, seem necessary. Numerous examples can be found: India, South Africa, Polynesia, but to a certain extent Luxemburg, Switzerland and some other European countries and others too. They show a great variety of bilingual and/or diglossic situations in combination with English.

³ The global status of the *lingua franca* English shows quite clearly that the proportion of non-native speakers of an idiom should be included when its international status is considered.

3.2 The European Union aspect

But what about international communication within the European Union and Rom-IC? Our tentative answer refers to EU language policy:

Every European citizen should have meaningful communicative competence in at least two other languages in addition to his or her mother tongue. This is an ambitious goal, but the progress already made by several Member States shows that it is perfectly attainable. (*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006.*, 4)

These words make clear which role IC can play in general within the European context. Apart from some minor regions and regional languages, IC concerns the languages that are acquired as a third or fourth foreign language and in which an overall competence – concerning receptive and productive skills likewise – cannot necessarily be expected (see Beacco et al. 2010).

Unfortunately, European documents do not distinguish between different languages and distinct language families, although this would be indispensable for enabling the greatest possible number of European citizens to communicate in other languages than English. What such communication looks like is outlined by Umberto Eco's frequently quoted words of (1993):

Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore di casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il "genio", l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propriatradizione. (*Laricerca dellalingua perfetta*, ed. Laterza Farel'Europa, 1993)

But it cannot be overlooked that behind the languages, we find European citizens, different mother tongues of different size in terms of native speakers and different identities which together compose the sociolinguistic landscape of the European Union. This gives evidence that *ex pluribus unum* has much to do with linguistic and cultural identities... and plurilingualism without which *unum* would be difficult to achieve.

In the European Union which in 2010, according to Eurostat⁴, comprises 501.105.661 citizens, but only 203.145.548 native speakers of Romance

⁴ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&language=de&pcode=tps00001&tableSelectio n=1&footnotes=yes&labeling=labels&plugin=1>

languages, it is obvious that neither the *lingua franca*-model nor Rom-IC alone can solve all problems due to multilingualism. If we consider EU-citizens with regard to their native language families, we find – grosso modo – the following figures: German 90.177.547; Dutch 16.574.989 plus ca. 6 millions Flemish speaking Belgians (which totals up to about 22 millions), Danish 5.534.738, Swedes 9.340.682 which gives for the Germanic languages 127627956. Looking at the Slavonic EU-population, we can estimate as follows: Polish 38.167.329, Czech 10.506.813, Bulgarian 7.563.710, Slovenian 2.046.976, Slovakian 5424925, in total 63.709.753. Of course, in the context of IC all these figures ignore both the degree of mutual intelligibility between languages of the same family (as it can really work) – they assume an intercomprehensibility between all the members of a lingual family that does not exist –, they hide the figures of some smaller non-Romanic member-countries of the EU like Iceland, Finland, Estonia, Lithuania, Greece, Cyprus, Hungary, etc and last but not least the numerous linguistic minorities whose languages have a different status within the Union's borders: Turkish as an important language of migration in Germany, Russian as the language of one third of the Estonian population, German as a minority language in the North of Italy, Arabic in the French Republic, etc. If we speak about Slavonic intercomprehension, the question is whether it could make sense to exclude a language like Russian because it is not an official language of one of the Union's states?

All in all, the European figures already show that Rom-IC (or Germanic or Slavonic IC) of itself cannot be considered as hundred percent politically correct because its advantages exclude great parts of the EU-citizens. It is even possible to go further. This means that measures could become necessary to minimize the risk that Rom-IC locks speakers of Romance language within their Latinity; those of a Slavonic mother tongue within the Slavonic language community, etc. In other words, it is to prevent IC from creating new linguistic borders instead of abolishing them. As one of the most influential statistical factors in learning languages concerns which foreign languages are learned at school (Androulakis et al. 2007: 276), the following model gives advice for creating large foundations for developing a type of intercomprehensive competence in the long run that works beyond language families' boundaries – at least as far as the EU-context is concerned:

**The European Plurilingual Curriculum Model (EPC-Model)
(here for speakers of a Germanic language)**

<i>First Foreign Language</i>	Romance Language	Slavonic Language
<i>Second Foreign Language</i>	English	English
<i>Third Foreign Language</i>	Slavonic Language	Romance Language

If the pupil's mother tongue is a Romance language, the first or third target language will be a Germanic or Slavonic one instead of Italian or French. English is a compulsory part of the EPC-Model because of its international role as the world's number one *lingua franca*. Of course, the EPC-Model can be completed by the learning of further foreign languages. It shows how the recommendation picked up in the *Action Plan* can be achieved. It is evident that the EPC-Model, if it is put into praxis, can establish an efficient basis for an overall IC-competence beyond the borders of related languages.

It has been said that IC entails the risk of creating new communication borders if it hinders people in learning languages of other families than that of their mother tongue, even if, at the moment, we are indeed far from that. – To prevent any misunderstanding, it must be underlined that Rom-IC theorists never did advance an argument that could work in the sense of a communicative pan-Romantic isolation. On the contrary, we can recapitulate that IC – as far as it facilitates intercomprehension of an increasing number of European citizens – must be fostered. There is no doubt about this... especially on the condition that IC beyond related languages is teachable and learnable – as the following pages will show.

4. Bridging between which languages to benefit optimally from what the learner already knows?

Recent studies have proved that it is less important whether the language which provides the bases of transfer is the learner's mother tongue (L1) or not. The decisive factors are the apparent proximity between languages and the Target Language (TL) as well as what language learners have at their disposal and what they think about languages and language learning. That is why native speakers of African or Asians languages who acquire a second European vernacular regularly look for bridges between their European languages (Ahukanna et al. 1984).

Our own findings affecting mental processing of Rom-IC by native speakers of German confirm Cenoz' (2001, 9) observation:

... linguistic typology has proved to be influential in the choice of the source language. Speakers borrow more terms from the language that is typologically closer to the target language, or using [the] concept of psychotypology, the language that is perceived as psychologically closer. The effect of psychotypology has been confirmed in several studies (...).

Cross-linguistic influence in second language acquisition has been related to the level of proficiency in the target language, and less proficient learners have been reported to transfer more elements from their first language than learners who present higher levels of proficiency (...).

In the case of the third language acquisition, it is important to consider proficiency not only in the target language, but also in the two other languages known by the speaker. This fact adds complexity to the study, taken into account that multicompetence is not the sum of monolingual competences (...).

In the context of learning and teaching, it must be said that these findings neither sufficiently take into account the importance of internal and external mental guidance on the learner's intercomprehensive capacity nor the degree of familiarity with 'his/her' languages and language combinations and with transfer processing. Analyses of multilingual use in IC regularly show the construction of interlingual routines related to frequent 'code switching', i.e. the switching from one bridge-language to the next and to the TL. In the setting of IC activities, this means the spontaneous choice of a language A or B for the identification of bases of transfer. Once learners find out that a special language X works quite well as an effective tool to develop reading comprehension in a special TL, they have a tendency to use this language again and again for initiating transferring. Our own experiences with teaching IC make it quite plain that the choice of the bridge-language can be influenced by external guidance (teacher, method)⁵.

⁵ This remark refers to the experiences of the group of EuroComDidact of the University of Giessen, in particular (Bär (2009), Schröder-Sura (2011))

5. How does intercomprehension work beyond closely related languages?

Three examples

To explain IC-processing by means of two examples, we first quote a range of parallel-sentences in different languages. Whereas the Finnish example (a) offers no real base of transfer (leading to IC) at all, numerous analogies between the Romance languages (d, e, f, g) are self-evident⁶:

- a. Kaikki ihmiset syntyvät vapaina ja tasavertaisina arvoltaan ja oikeuksiltaan. (Finish)
- b. Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. (German)
- c. Alle mensen worden vrij en gelijk in waardigheid en rechten geboren. (Dutch)
- d. All human beings are born free and equal in dignity and rights. (English)
- e. Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. (French)
- f. Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. (Italian)
- g. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. (Portuguese)
- h. Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. (Catalan)

The example reveals that we have to distinguish between, what we call, IC at first and at second or even third glance. It is a truism that we succeed in identifying significantly more linguistic structures when we read a text of an ‘unknown’ language again and ‘intercomprehensively’. IC reading triggers mental processing that differs considerably from reading and listening (Meißner/Burk 2001) in a language which is familiar to us (Lutjeharms 2002).

As a second example, we quote a Polish text taken from the cover of the *Introduction à la didactique du français langue étrangère* written by Weronika Wilczyńska (2005). Even if we do not know any Slavonic language,

⁶ The following examples are taken from: <http://tatoeba.org/eng/sentences/show/532212>.

we can identify the central message. The following description reflects our own proceeding to decipher the text. We are sorry to say that we never had contact with Polish over a long span time nor that we learned this or another Slavonic language.

1) TEXT-TYPE: book cover; INTENTION: marketing; SUBJECT: foreign language learning and teaching

2) SOURCE-TEXT:

Weronika Wilczyńska jest profesorem Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ma bogate doświadczenie w praktycznej dydaktyce języków obcych. Jej zainteresowania naukowe obejmują psychologiczne aspekty akwizycji języków, z uwzględnieniem wymiaru kulturowego. Opublikowała z tej dziedziny szereg prac o charakterze teoretycznym i praktycznym.

3) INTERTEXT FOUND AFTER INTERCOMPREHENSIVE READING:

Weronika Wilczyńska (is) [female?] professor at the University (?) Adam Mickiewicza (at/in) Poznan. (?) (?) (?) (?) (in) practical/practice didactical/didactics (of language/s) (?). [Her/She] ?interests [go to] (?) (?) psychologice aspect/s of acquisition (of language/s) [the frequent combination of *language* and *acquisition*, *langue* and *aquisition* leads to the hypothesis that *języków* means ‘language’; but we still have to clear the form] (?) (?) (?) culture [we know that *kultur* is closely related to language and language learning]. Opublikowała ... (?)publish/ed/ [we reject the noun as we suppose that the international series of –*ation*, –*azione*, –*ación*...gives in Polish **atie* or something like that] (?) (?) (?) (?) [of] character /characterized [we get aware that we even don’t succeed in distinguishing verbs and nouns] theoretical (and) practical/in theory and practice. What means the suffix *znym*?

4) INTERPRETATION:

W. W. is a professor at the Adam Mickiewicz University of Poznań in the field of didactics of language(s). Her interests concern the psychological aspects of language acquisition. [We can guess that this is] closely related to culture [and that she] has published studies concerning theoretical and practical questions in the field.

Of course, the use of a dictionary is not forbidden. A Polish-German dictionary gives the following information:

jest ~ is; bogaty ~ rich; doświadczenie ~ experience; praktycznej ~ practical; naukowy ~ scientific; obejmować ~ to comprise; z ~ from; w ~ preposition (various functions); uwzględniać ~ to consider; wymiar ~ dimension; opublikować ~ to publish; tej ~ this; dziedzina (f) ~ field [information concerning the word's gender]; prac ~ related to 'work*'; obcych ~ something like 'foreign'

W. W. is a professor at the Adam Mickiewicz University of Poznań. [she] is richly experienced/has rich experience in the practice of foreign language(s) didactics. Her scientific interest comprises the psychological aspects of language acquisition. [We can guess that this is] closely related to culture]. This considers the cultural dimension [too]. She published in this field(s) studies of theoretical and practical character.

If we now try to summarise, we find: (1) A simple Polish text like this could be largely deciphered by the use of intercomprehensive strategies; (2) intercomprehensive reading starts with identifying lexical cognates; practically, we used the techniques of sieving: separating the transparent and opaque lexemes which could partly be disambiguated by consulting dictionaries; (3) at the same time, we learned that to understand Slavonic languages, the knowledge of morphology is crucial; (4) very decisive for further learning are two further factors: (a) what we learn from our concrete experience related to the intercomprehensive event with the target language, because it can lead us to construct a work plan for future procedures, i.e. concrete questions, organizing language learning support, etc and (b) to what extent we organize our volitional resources and sustainability. Especially the last point stresses the necessity to give learners support for autonomous learning to avoid them becoming frustrated.

Further experiments with the IC-based teaching of distant languages (Dutch and German) with Spanish speaking teachers of English or German were carried out at the International Symposium in Valparaíso (Chile) of the Latin Union that took place at the University of Playa Ancha in October 2010. The didactic material concerned articles in Spanish, English, German and Dutch, all treating the same topic present in the headlines of international newspapers; the given time frame was 150 minutes. The methodological proceeding was as follows:

1. IC-lecture of the version presented in the mother tongue and identification of cognates;
2. IC-lecture of the version in the Second language (English or German) and identification of cognates;
3. IC-lecture of the version in the third language (German was unknown to the teachers of English)
4. the teachers of English constructed a Hypothetical Grammar for the German TL (which is particular near to Dutch);
5. the teachers of German constructed a Hypothetical Grammar concerning the ‘intersystem’ between Spanish, English and German
6. IC-lecture of the version in the target language (Dutch);
7. construction and discussion of the lexical and grammatical features of Dutch in comparison to English or German.

The result leaves no doubt that IC-methods related to distant (Germanic) languages can work in Spanish (or other Romance) speaking contexts (if the learners’ willingness is given). In the meantime, the result has been confirmed with other groups.

Of course, the results given by Chilean teachers of English and German cannot simply be generalized to less experienced and less autonomous language learners. In view of the South American situation, special IC-methods for Romance TLs have been developed which are addressed to university students. It must be checked how far methods like *InterRom* and *Interlat* can be adapted to other populations and addressees of non-Romance languages.

6. Towards a syllabus for teaching intercomprehension as a multi-language and learning awareness raising strategy: some orientations

As far as decoding an ‘unknown’ language is concerned, the points 1 to 6 list operations that can be found in nearly all analyses of mental processing related to IC. Nearly all the points affect the elaboration of learning competence through IC. – The points (and the tasks) focus on the macro- as well as on the micro-level of knowledge construction.

It is evident that any kind of IC teaching has to consider these phenomena.

1. *Constructing a semantic frame on the basis of a text type.* In the Polish example, a scientific author is presented; her work and interests are

described. The message is addressed to a very special group of people and the intention is to promote the product ‘book in matters of applied linguistics’ (in terms of marketing). Obviously, the text type, the fundamental intention and the context lead to a mental activity that can be described as a sort of mind mapping and top-down processing, oriented to the question: What might the text deal with? The answer demands skillful guessing.

2. *Choosing the bridge-language(s)*. The degree of intercomprehensibility depends exclusively neither on the countable characteristics that measure linguistic proximity between different languages nor on the subjective impression of linguistic ‘psychotypology’, but on the learner’s attitudes towards the TL, a text and its subject.

It must be said that there are two fundamentally different ways of IC-operation: the perceptible formal data-driven and the concept-driven type. Concept-driven IC can be used in contexts of language for special purpose teaching, when pupils have a concrete idea of what is being communicated. In that case they know the contents, but still have to identify the forms.

3. *Disambiguate lexical, morphological and syntactical patterns with content and functions*. In any case, the first attempt at identification reveals proper nouns, toponyms, dates and cognates. Here, lexical and morphological transfer takes place. In a second step, IC moves on to the identification of syntactical patterns.⁷

⁷ In the case of listening IC, the word order is decisive for understanding. With regard to the Romance languages, the rule is that new information is always given in a ‘following position’ (anaphoric versus cataphoric dislocation):

(FR) *Paul aurait dû faire le nécessaire*

1 2 3 4 5

(SP) *Pablo habría debido hacer lo necesario*

1 2 3 4 5

(IT) *Paolo avrebbe dovuto fare il necessario*

1 2 3 4 5

(GE) *Paul hätte das Notwendige tun sollen*

1 2 5 4 3

(EN) *Paul should have done what was necessary*

1 3 2 4 5

As the structure of these sentences shows, French learners listening to German will have to tackle the difficulty that information units are given in an order they do not expect. The example explains why the syntactical dimension can be decisive for understanding a language spontaneously. Obviously, it is also necessary to consider the syntactic dimension when teaching IC. Unfortunately, most exercises remain in the lexical field

4. *Microscopic reiterative reading and listening.* It is self-evident that the full identification of bases of transfer demands a kind of reading or listening which entails a mental processing far beyond the word-to-word identification and deep and large mental processing. Learners employ top down-operations “compensatorily to plug gaps where their understanding of a text is incomplete” (Field 1999, 338). Stanovich (1980) calls this phenomenon the “interactive-compensatory mechanism”. In the case of IC, it must be added that top down-operations activate semantic schemes related to words and morphemes as well as to grammatical patterns. They can potentially be found in all languages mentally activated. This stresses the importance of procedural knowledge in the bridge-languages concerning the different skills, which is crucial for listening comprehension. The lack of procedural knowledge in the field of listening comprehension and of deep processing as it is initiated by encoding as well the structural syntactical distance explain why Latin does not work very well in IC processing with modern Romance languages.
The fact that good intercomprehensive readers and listeners can make regular use of routines located ‘between’ languages already explains why plurilingual microscopic reading is an effective way of interlingual routine construction, too. But, of course, IC does not depend only on ‘concept-driven’ top-down operations. It interacts with ‘data-driven’ bottom up-processing at the various levels of lexical form and content identification, going from the phon-level (*b-o-*) to the phonem/graphematic level (*book-ing*), to the lexematic (*booking*) identification and grammatical qualification (*noun, function...*) and even beyond.
5. *Plausibility check.* Learners succeed in decoding a message insofar as they can give sense to it and their interpretation is supported by the identification of verbal forms. Tacit questions are: Is my interpretation of the message plausible? Does it really correspond to the situation where it is produced? Whereas this kind of checking affects the communicative level, grammatical control goes to the formal side of the language data and to the grammar of hypotheses (see below).
6. *Check of linguistic hypotheses.* The identification of formal, functional and semantic TL schemes leads to the construction of an instantaneous ‘grammar of hypotheses’ (GH) that reflects ‘systematicity’ in the way it is produced by the student’s *plurilingual interlanguage*.

- a. Unlike the original concept (Selinker 1972), the IC approach stresses the plurilingual and ephemeral composition of *interlanguage*. Whereas originally, the target interlanguage is pictured as systematic and dynamic, the GH actually is systematic and ephemeral, because it is modified by nearly every intercomprehensive procedure. When IC is used over a time span, students must continually adapt their hypotheses interacting with the linguistic schemes found in the bridge-language(s). This concerns all the languages activated as well as the interlingual correspondence rules. New cognitive schemes must be adapted to other contents of the GH and, vice-versa, 'old' schemes will be adapted to the more recent ones or will be extinguished. The cognitive operation model of Rumelhart and Norman (1978) is suitable to describe the operations. The key-words are *accretion*, *tuning* and *structuring*.
- b. A second kind of 'systematicity' affects interlingual correspondence-rules. It is obvious that each finding potentially modifies what a learner can exploit in order to construct new schemes or to identify bases of transfer. Thus we can say that retroactive transferring leads to an improvement of the knowledge in the bridge-languages, too. It stabilises activated mental schemes in the plurilingual lexicon.

Although this paper does not intend to deal with concrete methodological questions, the IC method has developed a special type of productive exercise which is worth mentioning. It consists of making the learner write texts in the still 'unknown' TL. The pedagogical intention is certainly not to test the learner's productive competence, but to use this text as a document that reflects his/her plurilingual interlanguage and that invites speaking about it. This kind of activity can be used for the construction of reports documenting the increase of IC competence. It gives a basis upon which the GH can be built.

The consequences for the teaching of IC seem clear: They demand the organisation of pro- and retroactive interlingual transfer.

7. *Prophylaxis of errors*. As interlingual transfer processing makes the learner constantly discover interlingual correspondence-rules as well as differences, the IC method is a powerful tool to avoid interferences. Reproaches that this method produces regular interferences and

false friends are wrong, because they are not based upon experience with IC-learning and teaching (that imply very strong prophylactic strategies).

8. *Dictionary and grammar competence.* The points one to six tell learners what kinds of support they need to find good answers to their lacunas and questions related to the languages involved in IC processing. The support is given by dictionaries, grammars and personal assistance. Therefore the plurilingual approach demands and entails a proficiency in the use of dictionaries, grammars, etc. Experience shows that dictionary use entails an enhancement of auto-input.
9. *Monitoring of learning and learning processes.* Plurilingual and pluridirectional transfer is complicated and requires continuous awareness of the processes related to the mentally interacting languages as well as to mental guidance. This point explains why the IC method must be regarded as a MuLLARS. The following points will explain this argument. They affect the macro-level of knowledge creation, whereas micro-level strategies belong to the more methodological domain in our view.
10. *Noticing and plurilingual input enhancement.* Monitoring leads to a *controlled processing* which is relevant for successful learning. This argument is frequently advanced in relation to the so-called ‘interface-hypothesis’ (see Schlak 1999). As a method that demands permanent checking of interlingual pluridirectional as well as learning behavioural activities, the didactics of plurilingualism optimises input processing and can produce a kind of “self-generated input enhancement” (see Morkötter 2005, 46). In the context of didactics of plurilingualism or IC, Sharwood Smith’s (1993) ‘input enhancement-hypothesis’ needs be extended to plurilingual acquisition models. Analogically to the findings about ‘monolingual’ foreign language learning processing, it can be said that plurilingual activities generate a *plurilingual auto-input*. It seems that *noticing* works very strongly within the setting of acquiring plurilingualism, too. Riemer and Eckerth (2000) rightly stress it as a strong link between the “distinguishable, but inseparable” (Schumann 1994, 234) cognitive and affective factors of language learning. “The noticing-hypothesis states that what learners notice in input is what becomes intake for learning.” (Schmidt 1995, 20; quoted by Riemer and Eckerth 2000, 230). It is self-evident that this aspect has a plurilingual dimension.

Regarding language learning in practice and task-construction, the findings of Riemer and Eckerth suggest task-based interaction and not instruction.

11. Revision of motivation and of attitudes. Already in his early works about the motivation of learning French in German secondary educational contexts, Düwell (1979) underlines the importance of motivational transfer (“interference”) and of transferring language learning experiences. In 2003, he stated that research about *plurilingual motivational interference* will be one of the most important tasks in didactic research concerning plurilingualism (2003, 348). Recent studies about language learners’ subjective theories (Kallenbach 1996; Mißler 1999; Morkötter 2005; Meißner et al. 2008) prove that pupils continuously compare the impressions, feelings and experiences related to different foreign languages, their use in intercultural communication and their acquisition in the classroom.

It is a matter of fact that the intercomprehensive method differs significantly from traditional methods, and learners who take part in IC courses regularly show a remarkable positive reaction. The reasons repeatedly quoted by these pupils are:

- the astonishing speed with which they succeed in developing reading and listening competence in the new TL;
- plurilingual processing – looking for bases of transfer in different bridge-languages; controlling the learning steps; disambiguating language hypotheses, operating between several languages etc – that regularly leads to new activities as well as to a new experience with languages and language learning;
- a lot of indices prove that learners change their learning-related self-concept positively⁸;
- analysing their own learning processing puts the learners in the centre of classroom interests and activities. Pupils appreciate that they are no longer in a receptive, but in a very active position. They say that they become ‘researchers’ in matters of their own learning;

⁸ As the IC-method focuses on the learner, its first basic principle is *learning by doing*, (i.e. reading a text in the TL, construct the sense and the GH). But in contrast to former approaches, the second principle is to make learners themselves evaluate the reasons why they put forward explicitly or implicitly a certain linguistic or learning hypothesis.

- pupils state that they learn better. They ask why the IC-method is not present in “normal” foreign language lessons;
- the new experience with languages entails a revision of the pupils’ attitudes towards language learning and the importance of foreign languages in general. To give an example, we quote the case of French. The experience that this language facilitated the understanding of Spanish entailed a new view on the bridge-language. Pupils were ‘grateful’ to French which gave reading competence to Italian and Spanish.

12. *Transfer of learning strategies.* This paper does not intend to give an overall survey of the abundant literature concerning learning strategies and its impacts on IC teaching theory (Little 2004; Morkötter 2005; Meißner & Morkötter 2009). If according to Oxford’s taxonomy (1990)⁹, we distinguish some major direct and indirect strategies, i.e. (1) memory strategies (to build up lexical or grammatical associations; repeat things systematically, etc), (2) cognitive strategies (intra- or interlingual transfer of rules or interlingual correspondence schemes) and (3) compensatory strategies (to describe a word that is not retrievable or fuzzy; to avoid a subject because it cannot be coped with), it goes nearly without saying that the transfer of available learning experiences to further learning tasks is ‘normal’. If we go to the indirect strategies, i.e. (4) meta-cognitive strategies (to control learning processes or to evaluate one’s own learning progress at regular intervals), (5) affective strategies (control anxiety; maintain positive self-perceptions, bolster one’s self-confidence) and (6) social strategies (empathy, using the TL in intercultural communication as often as possible, speaking about learning processes, etc), it becomes apparent that intercomprehensive learning fosters strategies of learning languages.

13. *The compensating factor of strategy use:* There is little doubt that one factor can, to some extent, compensate deficits in neighbouring sectors. For example, we observed that an eighteen year-old bilingual German-Russian girl who had learned English and Spanish at school for only three years succeeded more quickly in reading Italian than her monolingual classmates, although they knew French and Latin in

⁹ Little’s (2004) critical remarks focus on the lack of unambiguousness of the categories.

addition and had spent considerably more time learning English than Tatjana who came to Germany at the age of fourteen. An interview revealed that Tatjana made regular use of monitoring strategies.

14. Here follows an open list of ‘pedagogical key-tasks’ in the area of MuLLARS-competence – from A to Z:

- a. Describe the way you found out that...
- b. Can you expand this method to other phenomena of the language X or Y?
- c. Why did you fail in your attempt to... linguistically?
- d. Why did you fail in your attempt to ... behaviourally?
- e. Compare the functions of analogical forms you could identify in a TL to the extent of functions related to its basis/bases of transfer in language X.
- f. Compare your latest findings concerning the phenomenon X to the corresponding findings of the last session and explain what all these phenomena have in common/what is different.
- g. What is in your opinion comparable between the lexical, syntactical, etc features of language A and B? What is actually not - think of *false friends*? Give some examples and explain your point of view.
- h. What are your strategies to avoid the risk of false friends?
 - i. When speaking or writing
 - ii. When reading or listening
- i. Describe your behavioural strategies which caused successful transfer.
- j. Compose a list of your errors and discuss their reasons: (a) linguistically and (b) concerning learning behaviour.
- k. List the consequences for (your) further learning (and teaching).
- l. Define your needs to improve your learning results.
 - i. Note the questions that come up when you are working with foreign languages concerning words.
 - ii. ... concerning grammar.
 1. when translating to your mother tongue
 2. when translating to a foreign TL
- m. What kind of information is needed?
 - i. How must information be communicated to be understandable?
- n. List the questions and check several dictionaries and grammars.

- o. What are your criteria for the choice of a dictionary? For translating into your mother tongue, for writing in the TL?
- p. Describe your attitudes towards learning foreign languages.
- q. Do you believe that speaking foreign languages is a valuable enrichment to your life?
- r. What levels of competence, defined by the *Common European Framework of Reference for Languages*, have you achieved up to now? What level do you intend to achieve in what language?
- s. List five words in each of your languages you always tend to forget.
- t. Discuss how you can learn best...
- u. What can you do to “have fun with languages”?
- v. What do you think about the IC-method?
- w. How can you make it profitable for you to learn ‘your’ languages?
- x. to z: Enumerate the questions you miss

7. By way of conclusion...

There are very strong indices that IC-teaching and learning as a multi-language and learning awareness raising strategy leads to a deeper and broader processing of foreign language data as well as to better learning. Its integration in school and in adult education is therefore of general interest and must be analyzed in contexts of quality development. Fostering plurilingualism by IC and learner autonomy through IC are two sides of the same coin.

References

- ADOLF, P. (1999). Linguistique contrastive et didactique de l’anglais en milieu dialectal alsacien. *Nouveaux Cahiers d’Allemand* 17, 183-191.
- AHUKANNA, J. G./LUND, N. & GENTILE, G. R. (1984). Inter- and Intra-Lingual Interference Effects in Learning a Third Language. *Modern Language Journal* 65, 281-287.
- ÁLVAREZ, D., CHARDENET, P. & TOST, M. (2011). *L’intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine.
- ANDROULAKIS, G., BECKMANN, C., BLONDIN, C. FAGNANT, A. GOFFIN, C., GÓRECKA, J., MARTIN, R., MATTAR, C., MEISSNER, F.-J., MOSORKA, E., NOWICKA, A., PELT, M., SCHRÖDER-SURA, A., SKRIVÁNEK,

- H., WILCZIŃSKA, W. & WOJCIECHOWSKA, B. (2007). *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultat d'une étude internationale*. Liège: Editions de l'Université de Liège.
<http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism>.
- BÄR, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- BÄR, M., GERDES, B., MEISSNER, F.-J. & RING, J. (2005). Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama* 110/4, 84-93.
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLICUENAT, M., GOULLIER, F. & PANTHIER, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.
- BEHR, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- BÖING, M. (2004). Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht. *französisch heute* 35, 18-31.
- CAPARELLI, C. (2003). *Aufbau der Hypothesengrammatik Portugiesisch auf der Grundlage interkomprehensiver Lesekompetenz bei VHS-Lernern des Italienischen*. (Diplomarbeit). Universität Gießen (unpublished).
- CAPUCHO, F., MARTINS, A., DEGACHE, C. & TOST, M. (eds.) (2008). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora (CD).
- CARRASCO PEREA, E. (2002). L'intercompréhension dans le domaine roman : la portée opératoire de la langue intermédiaire parente. In MÜLLER-LANCÉ, J. & Riehl, C.-M. (éds.). *Ein Kopf – viele Sprachen. Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker Verlag, 79-86.
- CASTAGNE, E. (2004). Intercompréhension européenne et plurilinguisme: propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue. In Klein & Rutke, 95-108.
- CENOZ, J. (2001). The Effect of Linguistic Distance, L2-Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In CENOZ et al., 8-20.
- CENOZ, J., HUFEISEN, B. & JESSNER, U. (eds.) (2001). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DABÈNE, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines). *Langages* 39, 51-64.
- DÜWELL, H. (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Narr.

- DÜWELL, H. (1992). Strategien des Lernens und des Lehrens für den Fremdsprachenunterricht. In VAN BÖMMEL, H., CHRIST, H. & WENDT, M. (Hrsg.). *Lernen und Lehren fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 39-62.
- DÜWELL, H. (2003). Fremdsprachenlerner. In BAUSCH, K.-R., CHRIST, H. & KRUMM, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. vollständig neu bearbeitete Auflage). Tübingen: Francke, 347-352.
- FIELD, J. (1999). Bottom-up and top-down. *ELT-Journal* 53, 338-339.
- HAWKINS, E. W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness* 8 (3&4), 124-142.
- HUFEISEN, B. (2003). Muttersprache Französisch – Erste Fremdsprache Englisch – Zweite Fremdsprache Deutsch. Sprachen lernen gegeneinander oder besser miteinander? In MEISSNER, F.-J. & PICAPER, I. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2000*. Tübingen: Narr, 49-60.
- HUFEISEN, B. (2004). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In BAUMGARTEN, N., BÖTTGER, C., MOLTZ, M. & PROBST, J. (Hrsg.). *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag*. Bockum: AKS, 96-108.
- HUFEISEN, B. (2006). DaFnE, EuroComGerm, EaG – Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachen curriculum. In Martinez et al., 111-123.
- HUFEISEN, B. & LUTJEHARMS, M. (Hrsg.) (2005). M. (Hrsg.). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr.
- HUFEISEN, B. & NEUNER, G. (eds.) (2003). *The Pluralism Project: Tertiary Language Learning. German after English*. Strasbourg: Council of Europe.
- HÜLK, J. (2001). Ein mehrsprachiges Lektüreprjekt. Sprachverbindende Lernprozesse mit französischen und anglo-amerikanischen Jugendromanen. *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* 49, 20-25.
- JAMET, M.-C. (2007). *A l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Narr.
- JESSNER, Ulrike (2004). Zur Rolle des metalinguistischen Bewusstseins in der Mehrsprachigkeitsforschung. In HUFEISEN, B. & Marx, N. (Hrsg.). *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt: Peter Lang, 17-32.
- KALLENBACH, C. (1996). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- KISCHEL, G. (Hrsg.) (2002). *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen*

- Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001.* Aachen: Shaker.
- KISCHEL, G. & GOTHSCHE, E. (Hrsg.) (1999). *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium. Dokumentation des Hagerer Workshop, 13.-14. November 1998.* Verlag: FU Hagen.
- KLEIN, H. G. (2002). Französisch: die optimale Brückensprache zum Leseverstehen romanischer Sprachen. *französisch heute* 33, 34-46.
- Klein, H. G. & RUTKE, D. (Hrsg.) (2004). *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension.* Aachen: Shaker, 39-66.
- LITTLE, D. (1999). Metalinguistic Awareness: The Cornerstone of Learner Autonomy. In MISSLER, B. & MULTHAUP, U. (eds.). *The Construction of Knowledge. Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning., Essays in Honour of Dieter Wolff.* Tübingen: Stauffenburg, 3-12.
- LITTLE, D. (2004). Strategies of language learning. In BYRAM, M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning.* London & New York: Routledge, 579-581.
- LUTJEHARMS, M. (2002). Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In Kischel, 119-135.
- LUTJEHARMS, M. (2005). Mehrsprachigkeit, integrierte Sprachendidaktik und schulischer Fremdsprachenunterricht. In HUFEBISEN & LUTJEHARMS, 137-146.
- MARTINEZ, H. (2008). *Zum Selbstlernverständnis angehender Sprachenlehrerinnen und -lehrer. Ein empirischer Beitrag zum Begriff der Lernerautonomie.* Tübingen: Narr.
- MARTINEZ, H., REINFRIED, M. & BÄR, M. (Hrsg.) (2006). *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Narr.
- MASPERI, M. (2000). *Etude explorative des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien.* Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- MEISSNER, F.-J. (1996). Palabras similares y palabras semejantes en español y en otras lenguas y la didáctica del plurilingüismo. In SEGOVIANO, C. (ed.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera.* Frankfurt: Vervuert, 70-82.
- MEISSNER, F.-J. (1997). Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In MEISSNER, F.-J. (Hrsg.). *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Narr, 25-44.
- MEISSNER, F.-J. (2002). EuroComDidact. In RUTKE, D. (Hrsg.). *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente.* Aachen: Shaker.
- MEISSNER, F.-J. (2004a). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In MEISSNER et al., 7-140.

- MEISSNER, F.-J. (2004b). Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In KLEIN & RUTKE, 39-66.
- MEISSNER, F.-J. (2004c). Der romanische Wortschatz in didaktischer Sicht. In TSCHIRNER, E. (Koord.). *Wortschatz – Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33. Tübingen: Narr, 147-164.
- MEISSNER, F.-J. (2005a). Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht. In HUFELSEN & LUTJEHARMS, 129-135.
- MEISSNER, F.-J. (2005b). Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. In MEISSNER, 125-145.
- MEISSNER, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In WERLEN, E. & WESKAMPR. (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler Schneider-Hohengehren, 81-102.
- MEISSNER, F.-J. (2011). La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán. *Synergie Chili* 6, 59-70.
- MEISSNER, F.-J. (Koord.) (2002). *Mehrsprachigkeit. französisch heute* 33 (1).
- MEISSNER, F.-J. (Koord.) (2005): *Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34. Tübingen: Narr.
- MEISSNER, F.-J., BECKMANN, C. & SCHRÖDER-SURA, A. (2008). *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. (<http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/>).
- MEISSNER, F.-J. & BURK, H. (2001). Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärspracherwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1), 63-102.
- MEISSNER, F.-J., MEISSNER/Meissner, C., KLEIN, H. G. & STEGMANN, T. D. (2004). *EuroComRom. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aix-la-Chapelle: Shaker.
- MEISSNER, F.-J. & MORKÖTTER, S. (2009). Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension. In RAUPACH, M. (Koord.). *Strategien im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 51-69.
- MEISSNER, F.-J., CAPUCHO, F., DEGACHE, C., MARTINS, A., SPIȚĂ, D. & TOST, M. (coord.) (2011). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Narr Verlag.
- MEYER, H. J. (2005). dEutsch. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 5.1.2005, 6.
- MISSLER, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrung und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenberg.
- MORKÖTTER, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine*

- Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern.* Frankfurt a. M: Peter Lang.
- MÜLLER-LANCÉ, J. (2003). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen.* Tübingen: Stauffenberg.
- NETTLE, D. & ROMAINE, S. (1998). *Vanishing Voices. The Extinction of the World's Languages.* Oxford/New York: OUP.
- NEUNER, G. (2003). The concept of plurilingualism and tertiary language didactics. In HUFEBISEN & NEUNER, 13-34.
- RIEMER, C. & ECKERTH, J. (2000). Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In RIEMER, C. (Hrsg.). *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Narr, 228-246.
- RUMELHART, D. & NORMAN, D. A. (1978). Accretion, tuning and restructuring. In COTTON, J. & KLATZKY, R. (eds.). *Semantic Factors in Cognition.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 37-53.
- SCHLAK, T. (1999). Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht? Das Interface-Problem Revisited. *Fremdsprachen und Hochschule* 56, 5-33.
- SCHMIDELY, J. (coord.) (2001). *De una a cuatro lenguas del español al portugués, al italiano y al francés.* Madrid: Arco/Libros.
- SCHMIDT, R. W. (1995). Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In SCHMIDT, R. W. (ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning.* (Technical Report #9). Hawai'i: University of Hawai'i. Second Language Teaching and Curriculum Center, 1-63.
- SCHRÖDER-SURA, A. (2011): Les obstacles d'apprentissage dans un cours d'espagnol basé sur la didactique de l'intercompréhension. Premières expériences d'un projet longitudinal. In: MEISSNER et al., 321-339.
- SCHUMANN, J. H. (1994). Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 231-242.
- SHARWOODSMITH, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 219-231.
- STANOVICH, K. E. (1980). Towards an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16, 32-71.
- TOST PLANET, M. (2010). Les approches plurielles: un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-

- américaines dans le domaine de l'intercompréhension. *Synergie Chili* 6, 47-57.
- WANDRUSZKA, M. (1990). *Die europäische Sprachengemeinschaft: Deutsch – Französisch – Englisch – Italienisch – Spanisch im Vergleich*. Tübingen: UTB.
- WILCZYŃSKA, W. (2005). *Introduction à la didactique du français langue étrangère. Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego*. Kraków: flair.
- ZEEVAERT, L. & MÖLLER, R. (2012). Wege, Irrwege und Holzwege bei der Texterschließung. Empirische Untersuchungen zur germanischen Interkomprehension. In Meißner et al., 147-165.

Los Estudios de Intercomprensión Lingüística en el Perú y la necesidad de una metodología aplicada a la enseñanza simultánea de lenguas indígenas

Abstract

This article claims that it is necessary to develop studies of mutual intelligibility between languages in Peru. At the same time, as a result of experience in teaching indigenous languages, the author shows that it is possible to use more effective methods for teaching those languages, not only in generally monolingual contexts such as urban classrooms, but also in multilingual contexts such as the Amazonian classroom, where the matter of language differences has been seen more as a problem than as a resource. In this sense, beginning with data that emerge from a project developed in the Amazonian classroom and following the proposal of the seven «filters», some data are presented to demonstrate that it is possible to use to advantage the mutual intelligibility between three related Arawakan languages from the Amazon: asháninka, machinguenga and nomatsiguenga.

Key words: Intercomprehension, plurilinguism, cultural diversity, indigenous languages, intercultural

Resumo

Este artigo discute a necessidade de desenvolver estudos de intercompreensão linguística no Peru. Além disso, com base numa experiência no ensino de línguas indígenas, mostra que é possível a utilização de métodos mais eficientes para o ensino de línguas, não só em meio urbano (onde geralmente os contextos são monolíngues), mas também em contextos multilíngues, como em sala de aula na Amazônia, onde o factor de diferença linguística é considerado mais como um problema do que uma alternativa. Nesse sentido, com base em alguns dados obtidos num projecto desenvolvido em sala de aula na Amazônia multilíngue, e de acordo com a proposta “7 filtros”, apresentam-se alguns dados que mostram que é possível trabalhar a

intercomprensão entre 3 línguas amazónicas das famílias Arawak: asháninka, machiguenga e nomatsiguenga.

Palavras-chave: intercomprensão, multilinguismo, diversidade cultural, línguas indígenas, intercultural

1. La diversidad lingüística del Perú y política lingüística

El Perú presenta una gran diversidad lingüística y cultural, solo los aportes de Pozzi- Escot, Solís y García (Solís, 2002: 140), revelan que el Perú posee unas 43 lenguas agrupadas en 19 familias lingüísticas, mientras que en el *Mapa Etnolingüístico del Perú*, contribución reciente del Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA: 2009:1), se menciona que en este país se hablan 68 lenguas y conviven, no siempre de manera armónica, unas 76 etnias, de las cuales 60 se ubican en el área amazónica, 15 en el área andina y una en la zona costera. Esta realidad multilingüe y multicultural ha sido de gran desafío para el Estado peruano en tanto que uno de sus anhelos es el fortalecimiento de lenguas minoritarias y la revitalización de aquellas que se encuentran en peligro de extinción.

El Ministerio de Educación del Perú lleva a cabo, con más insistencia en los últimos años, sus objetivos de Lineamientos de Política que pretenden promover a nivel oral y escrito el desarrollo y aprendizaje de lenguas indígenas en un marco de educación apropiada y de calidad. Así, a través de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, conocida como DIGEIBIR, tiene la obligación de normar y orientar la política nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, así como normar el uso educativo de las lenguas originarias peruanas en coordinación con los organismos de la sociedad civil, Instancias de Gestión Educativa Descentralizada, investigadores y usuarios en general.

Ante estos planteamientos por parte del Estado, los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) son las propuestas más elementales de revitalización y de fortalecimiento de lenguas dentro de una política lingüística justa e inclusiva. En este marco, se incluye la enseñanza de lengua indígena como primera o segunda lengua, de allí que algunas instituciones y organismos que imparten la enseñanza de lenguas extranjeras como segundas lenguas

también incluyen la enseñanza de alguna lengua indígena peruana, aunque básicamente es el quechua. Por su parte, la escuela de educación primaria y algunas de secundaria, enseñan en lengua indígena y/o en castellano, el cual suele ser un castellano amazónico, que resulta del contacto del castellano con una lengua amazónica (Romani, 2009:292). Finalmente, existen algunas universidades estatales y otras pocas privadas que imparten clases de lengua indígena ya sea como una materia o como segunda lengua.

En el caso de las universidades privadas, la enseñanza de lengua indígena es una opción más de aprendizaje, tiende a ser parte del abanico de posibilidades en su plan de estudios de segundas lenguas; en cambio, las estatales lo hacen como un mecanismo de refuerzo para aquellos estudiantes bilingües que ingresan a sus diferentes facultades con el fin de estudiar una carrera universitaria, pero que presentan un conocimiento insipiente o mediano de su lengua materna indígena; hablaremos de uno de estos casos a continuación.

2. Aulas multilingües en la Amazonía Peruana

Un claro ejemplo de aplicación de la EIB es el *Programa Descentralizado de Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe, Nivel Primaria* que desarrolla la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (universidad más antigua de América) desde el 2008 en convenio con la organización no gubernamental ARPI-SC en la selva central del Perú (en la ciudad de Satipo). En este contexto se desarrolla el curso de Lengua Indígena como propuesta de fortalecimiento de 3 lenguas de la familia lingüística amazónica Arawak: asháninka, yanesha y nomatsiguenga. Los estudiantes de este programa son ingresantes a la Carrera de Educación, quienes no pueden costear su estadía y/o estudios y reciben el apoyo del Convenio.

Así como este programa, otros proyectos que hayan desarrollado la enseñanza de lengua indígena en el Perú, sea como primera o segunda lengua, se han valido de métodos con resultados poco favorables y casi nada funcionales porque la situación particular de esta educación exige un método distinto al que se usa tradicionalmente en la enseñanza del español o de lenguas extranjeras. En este sentido, pensamos que la intercomprensión lingüística como estrategia para la educación multilingüe, que ya ha tenido muchos

resultados positivos en Europa y recientemente en países latinoamericanos, puede ser una excelente alternativa; sobre todo porque como planteamiento, respeta la diversidad lingüística existente ya que en su propuesta plantea no dejar de hablar la lengua materna (en este caso indígena) en la interacción comunicativa, sino volver al hablante en un sujeto plurilingüe, con más de una competencia lingüística pero con la actuación o performance de su lengua materna. Así, entendemos la Intercomprensión como un proceso favorable que permite comprenderse mutuamente a los usuarios manejando información verbal y no verbal conocidas para luego ir enriqueciendo sus competencias al interactuar con otras lenguas, las que incluso, podrían llegar a pertenecer a familias lingüísticas distintas.

Sin embargo, a pesar de la existencia de esta propuesta alternativa que planteamos considerar para aplicarlas en situaciones de educación de lenguas indígenas en el Perú y, por qué no, en otros países con semejante o mayor diversidad lingüística, el tema recién comienza a dar sus bríos entre los investigadores y estudiosos de lenguas amerindias peruanas, a pesar de que es casi seguro que el proceso de intercomprensión lingüística tenga sus inicios muchos siglos atrás como parte de un aprendizaje espontáneo de lenguas en contextos multilingües.

3. El miedo al multilingüismo en la aula

Muchos docentes temen dictar cursos en un aula multilingüe. En el Perú este tipo de aulas existen para solucionar la escasez de ambientes y recursos humanos ya que no hay muchos docentes titulados para impartir clases en lenguas indígenas. El miedo radica en que el docente se concentra en lo que cree “dificultad” por la no “homogeneidad lingüística” y piensa que va a realizar un doble o triple trabajo en su dictado de clases; de este modo, no logra aprovechar eficientemente estos contextos.

Por otro lado, algunas escuelas primarias presentan aulas multilingües, en donde los niños hablan más de una lengua. Algunos tienen como L1 una lengua indígena y como L2 al castellano, o viceversa; otros además de sus dos lenguas amazónicas hablan una andina como el quechua o alguna lengua emparentada con su lengua indígena amazónica, tal como lo es el caso de algunos niños asháninka que además de hablar su lengua materna también

hablan yine o matsiguenga o yanesha o nomatsiguenga, etc. (lenguas de la misma familia lingüística: Arawak), por citar un caso.

Ante la situación descrita, uno se pregunta: ¿cómo no aprovechar esta riqueza lingüística y cultural? Efectivamente, sea el caso que sea, estos contextos merecen una mirada más positiva, si se desea aprovechar plenamente la diversidad en búsqueda del mantenimiento lingüístico. Lamentablemente, hasta ahora no se han desarrollado métodos para abordar esta necesidad de una nueva metodología de enseñanza simultánea de lenguas.

En nuestra corta experiencia de enseñanza de lenguas indígenas en la Amazonía peruana, hemos podido apreciar la problemática existente y nos hemos propuesto iniciar un proyecto piloto para aplicar la Intercomprensión lingüística como una estrategia alternativa de solución y aprovechamiento. Particularmente, en el Programa Descentralizado que se realiza en la comunidad nativa denominada Arizona ubicada en la ciudad de Satipo (Selva central del Perú) y que ya hemos mencionado líneas arriba, hemos podido aplicar parte de la llamada didáctica de la intercomprensión lingüística. De esta aplicación hemos podido obtener una pequeña muestra que hemos analizado que nos ha permitido generar algunos resultados previos.

Por otra parte, debemos mencionar que nuestro estudio es preliminar ya que, considerando que nuestro proyecto surge a partir de nuestra formación como equipo de Intercomprensión peruano hace muy poco en Chile¹, todavía nos falta profundizar teóricamente para poder proporcionar más detalles del proceso. Sin embargo, a pesar de todo creemos que lo que vamos a plantear aquí es pionero en su área y será de mucha utilidad en adelante.

¹ Del 5 al 8 de octubre de 2010, la Universidad de Playa Ancha (UPLA) fue sede del *Seminario de formación "La intercomprensión de lenguas como estrategia de educación multilingüe para América Latina"*. Por primera vez, cuatro integrantes del equipo del Proyecto de Intercomprensión lingüística de la Universidad Ricardo Palma del Perú denominado *De una a cuatro lenguas o más* y coordinado por el Dr. Luis Miranda E., asistimos la ciudad de Valparaíso en Chile, gracias al apoyo de la Unión Latina y de nuestra casa de estudios para capacitarnos en la formación de esta nueva didáctica en la enseñanza de lenguas.

4. Trabajando la intercomprensión lingüística en la Amazonía Peruana

Nuestros estudiantes son bilingües con lengua materna indígena Arawak y como segunda lengua, el castellano. Algunos además de estas dos lenguas también hablan un poco de quechua y reconocen más de un dialecto de su propia lengua materna. Ellos tienen dentro de su plan de estudios la materia de *Lengua indígena* en diferentes niveles: Lengua indígena I, II, III, IV, V, etc., no necesariamente para aprender su lengua, pues la mayoría de ellos la hablan muy aceptablemente, pero existen estudiantes que tienen una competencia muy parcial de su lengua materna indígena (y no la usan en la interacción comunicativa diaria por varios años) o existen estudiantes que la han aprendido como segunda lengua en su afán de formarse como docentes bilingües a Nivel primaria. Por este motivo, surge la necesidad de capacitarlos y desarrollar la materia como refuerzo y/o aprendizaje, ya que es un riesgo dejar esta situación pendiente, sobre todo cuando se están formando en la llamada Educación Intercultural Bilingüe. Asimismo la zona en donde realizan sus estudios o la que más frecuentan, no contribuye al uso constante de su lengua indígena, pues es una zona semiurbana en donde mayoritariamente la comunicación se realiza en castellano.

Inicialmente, antes de nuestra formación como Formadores en la intercomprensión lingüística, la enseñanza de la materia de Lengua indígena se realizó sin tener un método adecuado, pues no se contaba (y no se cuenta todavía) con materiales o guías publicados para la instrucción de estas lenguas en contextos tan particulares como el descrito. Solo existen algunos pocos materiales para la enseñanza de lenguas indígenas como primera lengua, pero para ser aplicados a un contexto monolingüe o aplicados a la enseñanza de lengua indígena como segunda lengua (que en realidad no tienen un buen enfoque contextualizado). En este sentido, como docentes plenamente involucrados con esta problemática y deseosos de contribuir con la revitalización y el mantenimiento de nuestra diversidad, nos vimos en la necesidad de elaborar nuestros propios materiales para el dictado de nuestras clases según el nivel que se vaya alcanzando; así por ejemplo, en el caso del primer ciclo o semestre, en el cual nuestros estudiantes reciben clases de *Lengua Indígena I* los materiales elaborados trataron aspectos gramaticales, que van desde la Fonología hasta algunos aspectos básicos de la Morfología de sus lenguas. Esto se trabajó para los tres grupos; es decir, se presentaba los aspectos gramaticales de las tres lenguas, contrastándolas en el pizarrón y

estimulando al estudiante con ejemplos de cada una de sus lenguas indígenas por separado, tal es así que se dividió la pizarra en tres partes con una tiza: una para colocar ejemplos de asháninka, otra para ejemplos en yanasha y otra para nomatsiguenga. Lo interesante fue apreciar que al tener las muestras de las tres lenguas en el pizarrón y al intentar aplicar funcionalmente la gramática comparativa, nos dimos cuenta de que había más semejanzas que diferencias, incluso los mismos estudiantes se percataron de cuestiones gramaticales que no están escritas en los libros de grandes gramáticos. Asimismo, los estudiantes mencionaron que también comprendían los ejemplos de las otras lenguas y hasta participaban en la corrección gramatical de las que no eran sus lenguas maternas y en su traducción al castellano cuando se les solicitaba hacerlo. Estuvimos aplicando esta técnica en los siguientes ciclos, por dos años, los cuales abordaban cada vez más aspectos gramaticales de otros componentes lingüísticos como el sintáctico y el semántico. Como era de esperarse, los resultados de la aplicación de esta suerte de metodología creada por nosotros mismos no fueron los más positivos, ya que al final del semestre, aquellos estudiantes que tenían un mejor manejo de su lengua indígena solo aprendían a explicarla de modo técnico y a hacer juicios gramaticales, pero no mejoraban su fluidez; además solo se comunicaron en su lengua materna para proporcionar los ejemplos en clases, mientras que el resto del tiempo solo usaron el castellano. Por otra parte, aquellos estudiantes que necesitaban mejorar su lengua indígena o continuar con su aprendizaje, no tuvieron los mejores resultados; al contrario, ahora tenían una visión más científica que les era difícil explicar. Así, las clases se volvían cada vez más en procesos de aprendizaje de gramática más que de intento en formarlos como hablantes fluidos, competentes y constantes de su lengua indígena.

Por otra parte, en los intervalos para comer o descansar, pudimos notar que a veces los grupos de nomatsiguengas, asháninkas y yanashas conversaban en sus lenguas indígenas y en castellano. Notamos que podían sostener un tema e intercambiar opiniones usando sus propias lenguas pero entendiendo las otras. Incluso, a veces, este ejercicio comunicativo era como una suerte de bromas entre ellos para ver si comprendían sus “códigos secretos” y burlarse de sus interlocutores al no ser entendidos; cosa en la que no siempre tuvieron éxito, pues sí entendían el sarcasmo y la ambigüedad. Fue así que comenzó nuestro interés en desarrollar un método más adecuado, aprovechando estos elementos y situaciones comunicativas espontáneas que ellos tenían usando inconscientemente la Intercomprensión sin saber de ella. Para este entonces

ya teníamos programada nuestra formación en Chile y la esperábamos con ansiedad, pues habíamos leído algunos materiales que hablaban de los excelentes resultados en su aplicación para lenguas romances.

Luego de conocer los diferentes métodos de la didáctica de la Intercomprensión en Chile, parte del equipo, denominado Equipo de intercomprensión en lenguas indígenas nos atrevimos a nuestro regreso al Perú, iniciar con los estudios de intercomprensión lingüística de nuestro país, y a generar una propuesta similar a las aplicadas a las lenguas romances en Europa, pero contextualizada al aula multilingüe peruana. Tomamos como punto de referencia la propuesta de EuroComRom a través de sus 7 tamices (Meissner et al, 2004). Así pudimos volver a la comunidad nativa asháninka de Arizona y comenzar con este reto.

Primero debíamos asegurarnos de tener bases para hablar de las semejanzas entre las tres lenguas, pues la intercomprensión lingüística plantea aprender a las lenguas a través de sus semejanzas y no desde sus diferencias. Es así que básicamente mejoramos nuestras actividades en el aula, teniendo como garantía (gracias a nuestra investigación previa sobre la Intercomprensión lingüística en el Perú en épocas anteriores) de que el proceso de intercomprensión en contextos multilingües fue posible hace muchos siglos atrás, pero que también era posible en la actualidad al recordar que habíamos sido testigos de que los estudiantes logran intercomprenderse en ciertas situaciones comunicativas. Fue entonces que decidimos incorporar al desarrollo de la materia, una técnica a la cual denominamos “la hora de mi lengua materna”. Durante esta hora los alumnos trabajaron actividades en equipos mixtos, no solo en género, sino en lenguas. Así se formaron equipos de yanesha-nomatsiguenga-asháninka; asháninka-nomatsiguenga; asháninka-yanesha; nomatsiguenga-yanesha (diferentes para cada sesión y para cada actividad sugerida). Se les pidió establecer consensos y desarrollar las actividades comunicándose únicamente con sus lenguas indígenas maternas, dejando su español inactivo por ese tiempo. Debemos mencionar que durante las actividades hemos verificado, equipo por equipo, de que nadie use el español y que la comunicación sea fluida. Les hemos pedido, incluso que usen su cuerpo y expresión facial solo cuando era necesario, pero que concentren su energía en intercomprenderse lingüísticamente.

Este tipo de práctica nos ha permitido verificar en cada sesión, a través de la exposición de los resultados de sus actividades, cuánto se han logrado intercomprender los estudiantes a nivel oral. Hemos tomado como referentes para medir los resultados tanto el modo en que desarrollaron las indicaciones de las actividades (es decir las respuestas acertadas que dieron durante su exposición) como las conclusiones de equipo.

Por otra parte, en conversaciones personales con los estudiantes asháninkas y nomatsiguengas, muchos de ellos manifestaron que no pueden intercomprender con tanta facilidad el yanasha y viceversa. Tal vez esto sea cierto en algún nivel, sobre todo, creemos, como apreciaremos más adelante en nuestro análisis, que esto sucede por el mayor tiempo de contacto de esta lengua amazónica con el quechua. Así, aun siendo lenguas emparentadas, es común que puedan presentar cierto grado de opacidad, unas pueden ser más opacas que otras; como lo son algunas lenguas de la familia romance; por ejemplo entre el español y el italiano hay menos opacidad a nivel oral que entre el español y el rumano. Con todo, la técnica de la “hora en mi lengua materna” nos permite conjeturar que hay estructuras más allá de las fonológicas que permiten su intercomprensión, pues los estudiantes que trabajan en equipos realizan las actividades y exponen sus resultados de modo eficiente.

Por otra parte, parece ser que también existen otros factores extralingüísticos que tienen que ver con ciertas actitudes de grupo, como por ejemplo el hecho de que los yaneshas deseen trabajar muy aisladamente, o se sientan más capaces que los otros grupos, pues establecen competencia constante dentro y fuera del aula. Es obvio también que las similitudes culturales pueden acercar más a algunos grupos que a otros. Así los asháninkas siempre se identifican más con los nomatsiguengas y no se oponen a hacer equipos de trabajo juntos y viceversa. Esto último no sucede cuando asháninkas o nomatsiguengas tienen que formar equipo con los yaneshas. El asunto es ver cómo los factores culturales e idiosincrásicos intervienen y frenan de alguna manera la interacción. En efecto, los yaneshas son más introvertidos, muy analíticos y menos sociales en comparación con los asháninkas que son más argumentativos, más líderes y más emocionales, por su parte los nomatsiguengas son más tranquilos, consesivos y ciertamente se toman su tiempo para resolver dificultades.

5. Evidencias lingüísticas de intercomprensión

Como resultado de la aplicación de “la hora de mi lengua materna”, hemos podido constatar que lingüísticamente, a pesar de ser lenguas distintas, hay buena intercomprensión oral y al aplicar los “7 tamices” hemos podido verificar qué lenguas presentan más opacidades entre sí.

La aplicación de los tamices en nuestro análisis nos ha permitido colegir ciertas evidencias gramaticales en la intercomprensión. EuroComRom que plantea estos cedazos, asume que ninguna lengua es nueva y que a partir de la internalización del sistema, el hablante puede llegar a desarrollar competencias multilingües, solo le bastaría con aprender algunas reglas de índole morfológico para intercomprender.

Para iniciar con la aplicación del método, debíamos en un primer momento, lograr vencer la resistencia de los estudiantes a aprender más de una lengua a la vez. Es por ello que se incentivó a los estudiantes, apoyándonos en diferentes explicaciones a nivel histórico y lingüístico a que quieran aprender las distintas lenguas que son de su entorno inmediato y que forman parte de su “gran pueblo Arawak”. Se les mencionó, por ejemplo, la importancia de ser un hablante con múltiples competencias lingüísticas; que hay perfiles variados de pluringüismo (productivo o receptivo) a menudo en relación con distintas funciones comunicativas (Fishman, 1965). Todo esto despertó el interés en ellos. Luego, concentramos el inicio del aprendizaje en el desarrollo de las habilidades receptivas, así les fue posible reconocer muchas estructuras lingüísticas semejantes; así recordaron, por ejemplo, que en la clase sobre los préstamos, neologismos y léxico de la globalización, hicieron una lista de semejanzas léxicas entre sus lenguas y que encontraron estructuras idénticas. De igual manera recordaron que a través de la gramática contrastiva se podía evidenciar que había semejanzas en las tres lenguas, las que ellos encontraron antes que las diferencias. Por último, nunca descalificamos al hablante de ninguna lengua si sus respuestas, en su intento de reconocer las lenguas que estaba aprendiendo, eran parcialmente ciertas o poco atinadas. Con todo este marco, pudimos obtener la siguiente muestra preliminar, adaptando los “tamices” a la lengua indígena:

1. Léxico internacional. Para el caso de estas lenguas amazónicas sería el léxico de otras lenguas de su entorno. Básicamente existen palabras del

español y en proporción menor del quechua compartidos por las tres lenguas como *computadora*, *televisor*, *radio*, *zapato*; *ari* “afirmación” (*quechua*), *poncho* (*quechua*), *koya* o *coya* “mujer” (*quechua*), etc.

2. Léxico panarawako. Existe léxico que proviene de un estado anterior de la lengua, como posiblemente la palabra “agua” que es *nija* o *nia* en asháninka; *nija* en nomatsiguenga y *oñ* en yanasha (con cierta semejanza fonética a las demás).
3. Parentescos léxicos. Existen muchos, por ejemplo la palabra “casa” es *pongotsi* en nomatsiguenga y *pankotsi* en asháninka; *tsinane* es “mujer” en asháninka y nomatsiguenga; *ochec/ochiti/* “perro” en yanasha/ asháninka y nomatsiguenga; *apa* es “papá” en las tres lenguas, etc.
4. Identificación de grafías. La grafía *k* cambia por *g*, por ejemplo la palabra para “casa” en nomatsiguenga es *pongotsi* y en asháninka es *pankotsi* o *noganire* es “mi yuca” en nomatsiguenga, pero *nokanire* o *noyanire* (con sonorización de [k]) en asháninka. En yanasha hay mucha opacidad a nivel escrito, así su fonología es muy distinta de las dos lenguas anteriores.
5. Estructura sintáctica compartida: Verbo, Sujeto y Objeto en las tres lenguas.
6. Elementos morfológicos compartidos: las marcas de posesión son comunes en las tres lenguas. Se presenta un prefijo que marca la persona y se acompaña de un sufijo posesivo:

castellano	nomatsiguenga	asháninka	yanasha
mi yuca	na-gani-re	no-yani-re	ne-mam-ar
tu yuca	pi-gani-re	pi-yani-re	pe-mam-ar
su yuca de él	i-gani-re	i-yani-re	po-mam-ar
su yuca de ella	o-gani-re	o-yani-re	ye-mam-ar
nuestra yuca	a-gani-re(egui)	a-yani-re	se-mam-ar

7. Listado de prefijos y sufijos que se puedan memorizar: Es una parte que nos falta desarrollar, pero podemos generar lista básicamente para el yanasha.

Estos son los primeros aportes que podemos hacer para incentivar a través de nuestro estudio el trabajo de Intercomprensión en el Perú. Sin embargo hay algunos aspectos abordados por muchos estudiosos de las lenguas Arawak, no solo del Perú, sino de Colombia y Venezuela (que quisiéramos sintetizar en esta sección. En estos estudios se plantean algunas conclusiones que resumiremos a continuación (con algunos ejemplos en asháninka) y que creemos que constituyen una evidencia muy seria para argumentar que podemos trabajar en la enseñanza simultánea de lenguas Arawak a través de las semejanzas más que de las diferencias gramaticales:

- a. En cuanto a la tipología morfológica, la mayoría de lenguas son polisintéticas y tienden a ser aglutinantes. Tienden a tener clasificadores nominales (*antamishi* ‘bosque’, en donde *antami*: monte y *-shi*: clasificador: ‘con hojas’) y marcación de género desde el léxico (*kashiri* ‘luna’, en donde *-ri*: género masculino). En el verbo es común la sufixación (*iratsikakero* ‘la mordió’, en donde *i-*: sujeto de tercera persona masculino; *ratsik*: morder; *-ak*: perfectivo; *-e*: tiempo no futuro y *-ro* objeto de tercera persona femenino).
- b. En cuanto a la fonología de estas lenguas hay una vibrante simple. Tienden a tener más africadas que fricativas (*ch/ts/ts^h*, etc.). Es común la presencia de una vocal central cerrada /i/ (*/otsitʃ/* ‘perro’).
- c. Semánticamente tienen diferencias de posesión (sea alienable o inalienable) y este se marca típicamente en el nombre poseído, no en el poseedor (*pankotsi* ‘casa’, en donde *-tsi* marca que el sustantivo es inalienable. *Nopanko* ‘mi casa’, en donde *no-*: mi).
- d. Por lo general se presenta la concordancia del verbo con el sujeto y con los objetos (ver en *a.* el ejemplo del verbo)

Por todo lo mencionado, las lenguas de esta familia lingüística guardan una relación considerable y posiblemente sea esto lo que permitía que empíricamente nuestros estudiantes hayan sostenido interacciones comunicativas no solo en el presente, sino en el pasado cuando por motivos de relaciones de parentesco o de intercambio cultural hayan decidido “intentar comunicarse”. La intercomprensión como una actividad espontánea no es una utopía, fue y será parte de una realidad en contextos multilingües. Su éxito al evidenciar hablantes plurilingües en diferentes partes de nuestro país nos permite trasladar este hecho, como un desafío, a contextos con multilingüismo inducido, tal como lo es el caso de las aulas en donde se imparte la enseñanza de lengua o lenguas indígenas.

6. Algunos desafíos para mejorar nuestra propuesta

Luego de nuestros primeros intentos en aplicar la Intercomprensión como estrategia para el aprendizaje de lenguas simultáneas en el aula multilingüe, creemos que es importante mejorar nuestra metodología con nuevos aportes, procedentes de diversas investigaciones. Así, por ejemplo, es necesario averiguar más sobre los procesos de intercomprensión espontánea en ciertas zonas de frontera del Perú en donde muchos hablantes de lenguas indígenas hablan más de dos lenguas, como los culinas quienes son trilingües (hablan culina o madija, español y portugués brasileño). Pensamos que analizar este tipo de contextos más naturales y no inducidos como sucede en nuestra aula multilingüe puede ayudarnos a esclarecer más nuestro análisis y permitarnos recolectar más elementos que favorecen la formación de sujetos plurilingües. De igual manera debemos investigar otras familias lingüísticas de la Amazonía como la familia Jíbaro, en donde existe bastante inteligibilidad lingüística mutua entre sus miembros (mucho más en el caso de los awajunes con los huambisas), o en la Familia Pano en donde también hay bastante inteligibilidad recíproca entre algunas de sus lenguas, tal como asegura Shell (1976) para las lenguas específicamente del Pano central.

Con todo, las familias de lenguas amazónicas no son nuestro único interés, pues también habría que indagar en las familias de lenguas andinas. Por ejemplo en el caso de la familia de lenguas quechuas, sabemos que también hay inteligibilidad mutua. Además esta investigación nos permitiría esclarecer más el proceso de intercomprensión en un estado anterior, en donde el quechua o *runa simi*, lengua ancestral de los Incas, sirvió de lengua puente, al ser la lengua general en el Perú durante la época de la evangelización misionera a las distintas etnias amazónicas: ¿cómo fue el paso de una a otra lengua? Es muy posible que haya existido intercomprensión lingüística en un primer momento.

Por otra parte, pretendemos seguir desarrollando nuestra investigación a través de la aplicación de la comprensión de textos para medir el nivel de intercomprensión escrita de nuestros estudiantes, por suerte, las lenguas implicadas en nuestro proyecto piloto poseen escritura; sin embargo, debemos frenar un poco nuestras expectativas futuras a sabiendas de que no todas las lenguas indígenas del Perú la tienen y no la tendrán por sus grados de vulnerabilidad o sus situaciones críticas al encontrarse en peligro de extinción.

Finalmente, pensamos que desarrollar una plataforma tipo GALANET o GALAPRO o pensar en propuestas como Itinerarios Romances, puede tardar mucho tiempo ya que las condiciones de las aulas multilingües en la Amazonía son rurales y no se cuenta con un Laboratorio, con recursos logísticos para poder realizarla. Pero no negamos su posible aplicación en un futuro, sobre todo cuando los jóvenes indígenas se interesan cada vez más por las redes sociales. Estas plataformas incluyen temas de conversación, que permiten la diversificación y la flexibilidad y esto sería muy interesante para nuestros estudiantes en el sentido de que sus temas de conversación tienen tópicos bastante peculiares por la misma naturaleza de sus culturas. Asimismo, Itinerarios usa recursos para la enseñanza como cuentos, canciones y diálogos, lo cual tiene mucha relación con las lenguas amerindias, ya que están llenas de literatura oral y sus hablantes poseen un conocimiento colectivo muy rico. Con todo, pensamos que la enseñanza de lenguas indígenas debe trascender el ámbito universitario rural para que de este modo puedan crearse plataformas en las universidades o institutos de la ciudad, claro está que la enseñanza en este ámbito tendría algunas variaciones en el enfoque ya que la lengua indígena se trataría como segunda lengua indígena o como lengua extranjera para los que la quieren aprender. De todos modos, no está de más tomar algunas referencias de la experiencia del trabajo en la zona rural que hemos realizado para contextualizar la enseñanza a los nuevos desafíos y a los nuevos usuarios en la ciudad.

7. Conclusiones

En el sentido de que los estudios de intercomprensión lingüística en el Perú recién empiezan, es necesario impulsarlos con el fin de obtener nuevos aportes para la enseñanza simultánea de lenguas indígenas peruanas. Para lograr este cometido, podemos partir por la ejecución de estudio diagnóstico de los diferentes contextos multilingües en donde se desarrolla la intercomprensión lingüística espontánea; por ejemplo las zonas de las lenguas de frontera, lugares en donde coexisten varias lenguas y en donde sus hablantes son plurilingües.

Las investigaciones sobre inteligibilidad mutua entre lenguas de otras familias lingüísticas amazónicas y andinas no deben dejarse de lado ya que conociendo más sobre los factores que permiten la formación de hablantes con competencia multilingües y de los elementos que favorecen la intercomprensión

lingüística, podremos mejorar nuestra metodología para ser aplicada en contextos multilingües inducidos, como el de las aulas en la Amazonía peruana y por qué no en el aula multilingüe andina. Asimismo, a partir del reconocimiento de algunas estrategias que permiten la intercomprensión lingüística oral, se podría desarrollar la intercomprensión escrita para usuarios de lenguas indígenas que ya poseen escritura (lenguas con un alfabeto normalizado y vigente). Esto nos accedería a la creación de materiales o guías de trabajo para trabajar el nivel escrito en las escuelas y en los lugares en donde se enseñe lenguas indígenas como L1 o como L2.

Referencias Bibliográficas

- FISHMAN, J. A. (1965). Who Speaks What Language to Whom and When? *La Linguistique*, N° 2 Vol 1. Paris: Presses Universitaires de France. 67-88.
- INDEPA (2009). *Mapa Etnolingüístico del Perú*, Lima: UNFV.
- MEISSNER, F.J.; Meissner, C.; Klein, H. & Stegmann, T. (2004). *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker Verlag.
- ROMANI Miranda, M. (2009). Un acercamiento al castellano amazónico de los estudiantes bilingües del Perú: el uso de las preposiciones castellanas. In: J. Calvo & L. Miranda (Eds.), *Palabras fuera del nido Vertientes diacrónica y sincrónica del español en contacto* (289-300). Lima: Fondo Editorial de la USMP y Universitat de Valencia.
- SHELL, O. (1976). Las lenguas Pano y su reconstrucción. *Estudios Panos 3, Serie de Lingüística Peruana N° 12* Pucallpa: ILV.
- SOLÍS, G. (2002). *Lenguas en la Amazonía peruana*. Lima: FORTEPE.

Agradecimientos

Quiero agradecer a ARPI-SC y a mis estudiantes del V ciclo del Descentralizado de San Marcos por todo el apoyo prestado y por asumir esta nueva didáctica de la Intercomprensión a través de “La hora de mi lengua indígena” en el aula. Asimismo quiero agradecer a Steve Marlett y a Clara Ferrao por las traducciones del resumen y las palabras clave al inglés y al portugués de mi artículo.

Aspetti metacognitivi e processuali della comprensione di un testo audiovisivo in spagnolo da parte di italofoeni

Resumen

En el marco teórico de la intercomprensión educativa (IE), uno de los objetivos principales de la investigación es la definición de los enfoques, métodos, técnicas y recursos tecnológicos que le permitan a los aprendientes de lenguas cercanas de aprovechar el bagaje de conocimientos y de favorecer su desarrollo. En este orden de ideas, el objetivo de este estudio es el de verificar el impacto de las indicaciones metacognitivas en una actividad de comprensión de un texto audiovisual, en contexto de intercomprensión espontánea guiada, es decir, de individuos sin conocimiento de la lengua target, en este caso el español.

Palabras clave: comprensión oral, subtítulos, formación metacognitiva, intercomprensión educativa, estrategias.

Abstract

In the theoretical framework of educational intercomprehension (EI), one of the main objectives of the research is the definition of approaches, methods, techniques and technological resources that enable related language learners to exploit the body of knowledge and encourage their development. In this vein, the objective of this study is to verify the impact of metacognitive instructions in an activity of comprehension of a visual text, in context of guided spontaneous intercomprehension, ie, individuals without knowledge of the target language, in this case Spanish.

Key-words: oral comprehension, subtitles, metacognitive instruction, educational intercomprehension, strategies.

1. Presupposti teorici

1.1. L'intercomprensione educativa

Nel quadro teorico dell'intercomprensione educativa (IE), ovvero nell'integrazione dei naturali processi di intercomprensione con l'apprendimento costruttivo e riflessivo (Benucci & Cortés Velásquez, 2011: p. 341), uno degli scopi principali della ricerca è la definizione di approcci, metodi, tecniche e risorse tecnologiche che permettano agli apprendenti di lingue vicine di sfruttare il loro bagaglio di conoscenze, nonché di favorirne lo sviluppo. L'IE deve essere in grado di effettuare una descrizione dettagliata dei processi di comprensione, sia orale che scritta, al fine di elaborare e proporre un modello operativo, convalidato da dati raccolti attraverso pertinenti sperimentazioni. I contributi che gli studi sull'intercomprensione hanno fornito alla glottodidattica, alla acquisizione delle seconde lingue e agli studi sulla pluriculturalità e il plurilinguismo fino ad ora sono sostanziali. Tuttavia, a nostro avviso, il contributo più importante è quello di aver favorito una focalizzazione diversa dei fenomeni linguistici dando al processo di comprensione una maggiore attenzione. L'IE non deve essere soltanto debitrice alle conoscenze provenienti da altre scienze, ma deve essere in grado di restituire in forma di proposte operative tali conoscenze affinché si possa effettivamente verificare, non soltanto l'apprendimento linguistico, ma più in generale, uno sviluppo delle capacità semiotiche¹.

1.2. La difficoltà e l'importanza della formazione all'orale: con quali mezzi.

L'ascolto è l'abilità a cui si ricorre in maggior proporzione nella vita quotidiana. È un dato di fatto che l'orale precede lo scritto sia dal punto evolutivo che dal punto di vista dell'uso. Secondo una ricerca riportata da Boella² e svolta nel 1978, l'ascolto occupa il 45% delle attività primarie (parlare il 30%, leggere il 16%, scrivere il 9%). In un'altra ricerca svolta da Begley (1994) gli esseri umani ricordano l'80% di ciò che ascoltano, vedono e fanno contemporaneamente, mentre soltanto il 10% di ciò che vedono e il 20% di ciò che ascoltano. In questo articolo, non ci soffermeremo sulla descrizione dei processi di comprensione ma cercheremo piuttosto di evidenziare il contributo

¹ In altre parole, quelle capacità che permettono di produrre, riprodurre, trasmettere e interpretare i messaggi (cf. Enciclopedia Treccani online www.treccani.it ultimo accesso 20.05.011)

² Da Saper ascoltare per poter capire in http://www.circolodidatticosusa.it/files/ispettore_ministeriale.pdf, ultimo accesso 04.05.2011

che l'intercomprensione ha dato alle ricerche in questo campo. Riportiamo gli elementi individuati di cui si sa per certo che incidono particolarmente nel processo di comprensione: i) importanza del contesto (luogo, tempo, argomento, interlocutori); ii) la compensazione che si realizza tra l'informazione contestuale e l'informazione linguistica (più si conosce l'argomento meno si ha bisogno del contesto); iii) in modi diversi, le conoscenze accumulate nella propria lingua possono direttamente (specialmente se la L1 è vicina alla L2) o indirettamente agevolare la comprensione. Inoltre, un'interessante ipotesi, sulla quale sarà necessario effettuare ulteriori indagini, è che la comprensione orale, come è stato descritto per la produzione nell'interlingua, passi per una sorta di fase formulaica, ovvero, per costruzioni di complessità variabile che verrebbero memorizzate e quindi capite senza l'analisi della struttura e delle unità che la compongono.³

A questo proposito, altri studi svolti in questo campo hanno permesso di mettere a fuoco la questione dell'importanza della comprensione nello sviluppo dell'interlingua. La nota definizione di Selinker di interlingua non considerava in concreto i processi di comprensione o produzione linguistica poiché faceva riferimento alla norma creata dall'apprendente come un tutto. Tuttavia, alcune interpretazioni successive (cfr. Pallotti 1998; Rastelli 2007) hanno messo l'attenzione sulla sola produzione. Dal punto di vista dell'intercomprensione, dunque, l'interlingua latente in ogni parlante si manifesta per prima attraverso la comprensione, anche orale. Tale manifestazione è stata riscontrata nei quasi due decenni di ricerca che hanno provato che è possibile sviluppare la comprensione scritta nell'interlingua. È importante, inoltre, sottolineare che la questione dell'intercomprensione orale è stata più volte trattata (cfr. Blanche-Benveniste 2007, Jamet 2005, 2007a, 2007b; Bonvino & Caddeo 2007). Questi contributi sono essenziali per elaborare un quadro particolareggiato della materia e vanno confrontati con i tentativi, pochi in realtà, messi in pratica per lo sviluppo di materiali/strumenti in grado di favorire la comprensione orale (cfr. ad esempio per FondelCat: Martin 2007; per Minerva: Benucci 2005, per VRAL: Caddeo, 2007; per Galanet Alvarez & Degache, 2009 e Baqué et al. 2007). Tuttavia, è necessario svolgere ulteriori indagini, tra cui quelle riguardanti l'attivazione delle strategie⁴ d'apprendimento, al fine di sfruttare

³ Cfr. l'intervento di Bonvino, Caddeo & Pippa sul sito di Euromania www.euromania.eu 2008; cfr. anche Bonvino & Caddéo, 2007.

⁴ La complessa questione delle strategie nello spazio interdidattico è stata affrontata da Degache (2000). Alla luce di tale riflessione, siamo consapevoli del percorso storico che tale termine ha e in parole di

lo stadio iniziale di interlingua per lo sviluppo dell'abilità orale in contesto di intercomprensione.

1.2.1. I testi audiovisivi: difficoltà e vantaggi

Le cosiddette Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) sono ormai considerate elementi imprescindibili per migliorare l'efficacia della formazione all'orale. In concreto, il materiale audiovisivo è di particolare importanza perché è ridondante, ricco di contesto e di cotesto ed è in grado di attivare i processi dall'alto. Si sa che gli apprendenti di L2 che hanno la possibilità di guardare e di ascoltare contemporaneamente usano questo tipo di processi per compensare la conoscenza della lingua meglio di quelli che ascoltano soltanto (Vandergrit 2007: 200).

Gli audiovisivi, rispetto ad altri tipi di testi orali, offrono la possibilità di usare l'immagine, l'audio e il testo con una certa indipendenza e ciò, di conseguenza, favorisce l'autonomia che l'apprendente richiede nel suo processo. Tale elemento è essenziale perché il ruolo passivo⁵ nell'ascolto, che è stato assegnato all'apprendente per molto tempo in un tipo di insegnamento tradizionale e che, con alcune eccezioni, perdura ancora oggi, non ha favorito l'apprendimento delle lingue. È sempre stato chiesto all'apprendente in aula più di quanto un nativo normalmente faccia quotidianamente. L'ascolto in L1 fa ricorso all'inferenza, non è lineare, prescinde da molti elementi che in aula consideriamo essenziali perché riteniamo di dover sfruttare ogni singolo elemento del campione di lingua che offriamo. In L1, sappiamo infatti, quanto sia difficile durante gli ascolti quotidiani percepire tutte le informazioni che ci circondano, anche se è nostra intenzione coglierle, e quanto spesso dobbiamo ricorrere a diversi espedienti per farlo⁶. Durante una lezione possiamo assentarci mentalmente e poi rientrare nell'argomento, attraverso una ricostruzione del discorso. Guardando un telefilm o un film, perdiamo battute o interi dialoghi, proprio perché la nostra mente, quando cala l'attenzione, entra in modalità default, che sarebbe quella della divagazione, ma recuperiamo l'informazione in diversi modi. Guardando, ad esempio un video su YouTube, possiamo facilmente puntare il mouse sul momento esatto per recuperare la parte del messaggio che abbiamo, per diversi motivi, perso.

Springer, citato dallo stesso autore, quella delle strategie è “une question que commence à être reconnue comme l'un des facteurs importants dans le processus d'apprentissage”.

⁵ Il largo uso che si è fatto della contrapposizione di abilità attive/passive è ancora frequente in ambienti profani e non. La passività riguarda il ruolo dato all'apprendente ma non l'abilità.

⁶ A questo proposito il diritto all'approssimazione di Claire Blanche-Benveniste.

Un altro vantaggio che offrono i mezzi attuali è la possibilità di usare o meno il supporto scritto. Alcune ricerche sono state condotte per verificare i vantaggi dei sottotitoli in un processo di apprendimento di L2 (Cfr. Markham, Peter & McCarthy 2001; Stewart & Pertusa 2004). I risultati dimostrano, in sostanza, che l'uso di sottotitoli in L2 favorisce lo sviluppo della comprensione soprattutto a livello lessicale.

Nella presente indagine abbiamo voluto considerare l'importanza dei sottotitoli in un processo di comprensione di una scena di un telefilm in spagnolo da parte di un gruppo di studenti italiani. I dati da noi raccolti ci inducono a pensare che in situazione di intercomprensione fra queste due lingue e senza le indicazioni metacognitive adeguate, i sottotitoli non incidano particolarmente sulla comprensione globale del testo (cfr. 2. I dati).

Nel momento in cui si decide di proporre un modello di formazione è necessario considerare le diverse difficoltà che caratterizzano l'uso del materiale audiovisivo. Una buona parte riguarda l'aspetto logistico-pratico dei materiali: si sa quanto il supporto fisico e le attrezzature per l'utilizzo di questi materiali in aula costituiscano un terreno scivoloso. Un aspetto legato all'utilizzo dei testi audiovisivi e al loro impiego in aula riguarda la disponibilità e l'obsolescenza. Per quanto riguarda la prima, i diritti d'autore impediscono la riproduzione e la proiezione. In quanto all'obsolescenza, basti pensare a quanto rapidamente obsoleto e quindi meno accattivante diventa un filmato legato all'attualità (Celentin 2007: 33). Spesso gli ideatori di manuali decidono di creare loro i filmati con risultati di scarsa qualità e quindi poco motivanti per la classe. È chiaro, dunque, che rispetto alla lettura le attività con materiali audiovisivi richiedono maggiori sforzi ed energie che non sempre si possono garantire.

In sintesi, l'uso del materiale audiovisivo presenta molte difficoltà ma anche enormi vantaggi. Uno di questi è il fatto che è in grado di attivare, attraverso le competenze generali e comunicative, la *expectancy grammar* proposta da Oller (1979), essenziale nei processi di comprensione orale perché ci permette di prevedere gli eventi, il lessico, la tipologia testuale e il tipo di sintassi (Celentin 2007: p. 39). Indicazioni per l'attivazione di tale meccanismo ci viene dalla ricerca sulla formazione metacognitiva.

1.2.2. Indicazioni metacognitive

Il termine metacognizione è stato coniato da John Flavell (1976: pp. 906-907) per indicare la consapevolezza del pensiero e dell'apprendimento, in

altre parole, la conoscenza che riguarda i propri processi cognitivi. In questo quadro, alcuni studiosi dopo aver osservato gruppi di studenti, attraverso i *think-aloud protocols*, hanno confermato l'ipotesi che gli apprendenti di L2 che hanno maggiore successo sono quelli che attivano strategie metacognitive e che quindi sia necessario fornire agli studenti una formazione di questo tipo (cfr. O'Malley & Chamot 1990: p. 144; Goh 2008: pp. 189; Vandergrift, 2006: p.433 e 2007: p. 194; Chamot, 2005: pp. 124-125).

Le strategie di comunicazione sono definite dal *Common European Framework of Reference for Languages* (CEF: p. 57) come "the application of the metacognitive principles: *Pre-planning, Execution, Monitoring, and Repair Action* to the different kinds of communicative activity: Reception, Interaction, Production and Mediation". In seguito, lo stesso documento definisce una strategia come "[...] the adoption of a particular line of action in order to maximise effectiveness". Questo schema di principi metacognitivi è lo stesso che è stato sperimentato da un gruppo di ricercatori sulla metacognizione (Vandergrift, Goh, Mareschal & Tafaghodtari 2006) su un campione considerevole di apprendenti, in cui la creazione di strategie di tipo metacognitivo è stata considerata uno dei fattori principali che favoriscono l'apprendimento. Uno degli strumenti utilizzati da questi ricercatori è stato il *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ) disegnato su un modello teorico di metacognizione e consistente in una serie di enunciati, relativi ai meccanismi di comprensione, con i quali il soggetto si deve confrontare.

Nel nostro caso abbiamo usato il MALQ da noi adattato e qui riprodotto⁷ (cfr. Benucci&Cortés 2011, vedi tabella 1). Non possiamo però affermare che le attività svolte costituiscano una formazione metacognitiva. Consideriamo piuttosto che le nostre fossero indicazioni con le quali abbiamo influenzato, seppur minimamente, la riuscita del compito. Tali indicazioni si sono concentrate soprattutto sull'elaborazione di ipotesi di comprensione e sullo sfruttamento del supporto scritto (quando era presente) per confermare le ipotesi elaborate in precedenza. A nostro avviso a favorire maggiormente la creazione di tali ipotesi sono indicazioni (formulate attraverso domande) del tipo:

⁷ Ai fini dell'intercomprensione il MALQ è stato modificato mediante l'aggiunta di alcuni items che riguardavano le informazioni relative alle lingue (items n. 13 e 14) e agli elementi sociopragmatici (items 1, 2, 3, 4, 12, 21 e 22).

Pensare a situazioni simili e dedurne la dinamica;
Ricostruire il significato linguistico attraverso le immagini;
Fare ricorso alla propria esperienza e alle proprie conoscenze per aiutarsi a capire;
Prima di ascoltare, pianificare per ipotizzare la dinamica del testo in questione.

In sintesi, il MALQ proposto dall'équipe di Vangergrift è senz'altro uno strumento utile per favorire lo sviluppo della comprensione. Tuttavia, il compito dei ricercatori che svolgono le indagini in ambito d'intercomprensione è quello di contestualizzare tale strumento e verificarne i principi, soprattutto alla luce della vicinanza delle lingue, che caratterizza tale ambito.

2. I dati: soggetti, contesto, testi e attività

Lo scopo della presente indagine è quello di verificare l'impatto delle indicazioni metacognitive in un'attività di comprensione di un testo audiovisivo, in un ambito di attività guidate di intercomprensione spontanea da parte di soggetti senza conoscenza della lingua target, in questo caso lo spagnolo. La nostra ipotesi è che tali indicazioni, in un primo approccio alla lingua, incidano in una misura sostanziale. Abbiamo scelto 4 gruppi di studenti di madrelingua italiana (S: n. 21, P: n.15, G: n.11 e I: n.13) con livello di competenza linguistica di partenza in spagnolo dichiarato pari a 0, iscritti ai corsi di laurea dell'Università per Stranieri di Siena. Il profilo accademico dei soggetti, quindi, è quello di studenti con una buona consapevolezza metalinguistica, ma senza formazione in lingua spagnola, tranne un paio di soggetti i cui compiti sono stati esclusi perché il loro livello non era pertinente alla rilevazione. Abbiamo organizzato due tipi di attività differenti (attività scena A: gruppi S e P; attività scena B: gruppi G e I). Entrambe le attività consistevano nel mostrare una scena di un telefilm spagnolo dal titolo "Un paso adelante" trasmesso in Spagna a partire dal 2001. Abbiamo specificato che l'obiettivo non era quello di effettuare una traduzione, quanto piuttosto di riprodurre nella propria lingua attraverso una parafrasi, ciò che era stato compreso. Gli studenti dovevano, in sostanza, riportare tutte le informazioni che riuscivano a cogliere ma senza preoccuparsi eccessivamente dei particolari. Nell'attività A, il gruppo sperimentale S ha seguito lo schema riportato in tabella 3, ha visto cioè la scena (cfr. tabella 2) per quattro volte e ha ricevuto indicazioni metacognitive; il gruppo di controllo P, invece ha visto la scena

la stessa quantità di volte ma non ha ricevuto le indicazioni. D'altra parte, nell'attività B, il gruppo sperimentale G ha seguito lo schema riportato in tabella 5, ovvero, ha visto la scena (cfr. tabella 4) più volte, l'ultima delle quali ha visto con i sottotitoli in spagnolo e ha ricevuto indicazioni metacognitive, mentre il gruppo di controllo ha visto la scena la stessa quantità di volte, ha visto i sottotitoli ma non ha ricevuto le indicazioni metacognitive. Infine, la differenza fra i due tipi di attività consisteva nell'uso del supporto scritto.

L'obiettivo del compito era quello di parafrasare in italiano il dialogo della scena. In questo modo abbiamo potuto valutare la comprensione effettiva dei soggetti. Abbiamo considerato sia gli aspetti positivi che quelli negativi di un approccio di questo tipo, in contrapposizione a un test di comprensione. Da una parte abbiamo considerato che un'operazione del genere è molto rischiosa poiché la resa grafica di un discorso orale ha diversi aspetti che ricordiamo brevemente:

- i) richiede da parte del soggetto un'enorme consapevolezza delle notazioni extralinguistiche (trascrizione dei movimenti del corpo, delle espressioni facciali), che infatti abbiamo riscontrato soltanto in pochi studenti (che in verità sono stati quelli che hanno ottenuto punteggi più alti);
- ii) questo tipo di approccio non offre appigli alla comprensione del soggetto come quelli offerti dalle domande dei test di verifica che necessariamente costituiscono indizi informativi.

D'altra parte però, esistono alcuni aspetti positivi, e quindi abbiamo ritenuto importante :

- i) non filtrare la comprensione dell'informazione attraverso la domanda, dato che già la formulazione della domanda in sé contiene, non può essere altrimenti, molta informazione che vizia ciò che il soggetto ha compreso;
- ii) rilevare informazioni che il soggetto avrebbe potuto cogliere ma che la domanda non considera.

Le domande che ci siamo poste nella nostra indagine sono due:

- i) le indicazioni metacognitive nella comprensione di un testo audiovisivo, senza supporto scritto (i sottotitoli) possono favorire la comprensione?
- ii) le indicazioni metacognitive, in presenza di supporto scritto, hanno un impatto decisivo sulla comprensione?

2.1. Analisi dei dati

2.1.1. La valutazione della comprensione: le griglie di comprensione e i descrittori del CEF

Ci siamo basati sui descrittori del CEF “Understanding conversation between native speakers” e “watching film e tv” per descrivere il livello di comprensione riscontrato nei soggetti in esame.

Understanding conversation between native speakers:

B1: Can generally follow the main points of extended discussion around him/her, provided speech is clearly articulated in standard dialect.

Watching film e tv.

B1: Can follow many films in which visuals and action carry much of the storyline, and which are delivered clearly in straightforward language.

Can catch the main points in TV programmes on familiar topics when the delivery is relatively slow and clear.

Per valutare il livello di comprensione abbiamo suddiviso i testi di entrambi i dialoghi in nuclei informativi (tabelle 6 e 7) al fine di riscontrare quali erano le informazioni che erano state rilevate dai soggetti. I nuclei sono stati organizzati in modo tale che corrispondessero a una comprensione globale, senza considerare, quindi, ulteriori dettagli, poiché la comprensione globale era lo scopo della nostra attività. In seguito, abbiamo confrontato le annotazioni elaborate dagli studenti per verificare quanti di tali nuclei informativi fossero stati compresi. Abbiamo considerato che alcune informazioni erano più salienti e al momento di valutare abbiamo dato più rilevanza ad alcuni nuclei informativi (vedi tabelle 6 e 7).

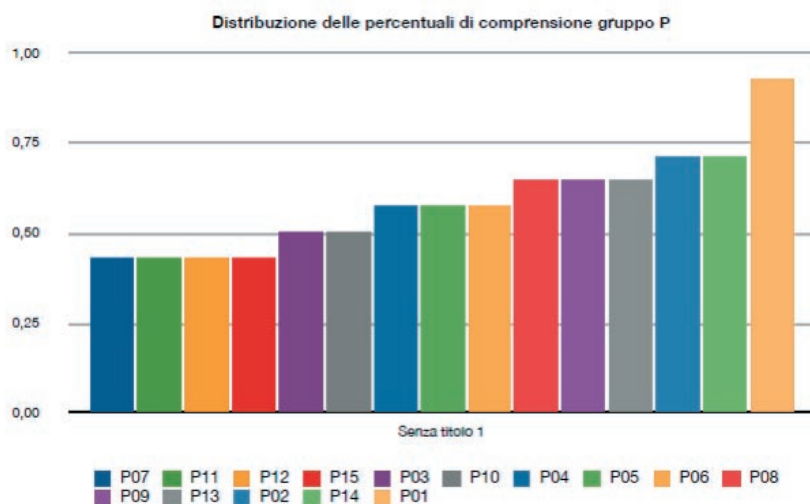
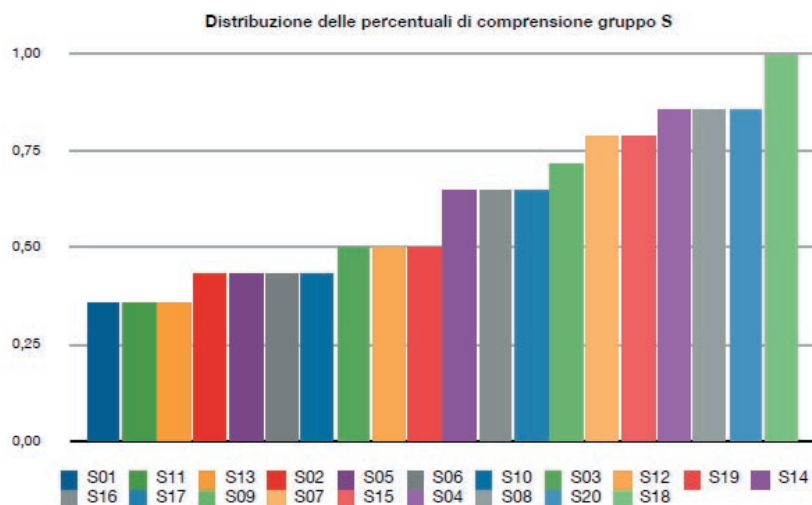
Abbiamo riscontrato che le percentuali di comprensione sono più alte dove sono state fornite le indicazioni metacognitive (con e senza sottotitoli) e che il supporto scritto non è stato rilevante ai fini della comprensione globale.

2.1.2. Analisi dei dati relativi alla scena A

a) Riportiamo la comprensione dei testi in termini di percentuali. Ecco il confronto tra le percentuali di comprensione fra i due gruppi:

Gruppo S: 62, 95%

Gruppo P: 60, 71%



- b) Abbiamo confrontato anche il livello di comprensione dei nuclei e abbiamo rilevato quali differenze si riscontravano fra i due gruppi. Abbiamo tentato di spiegarne i motivi.
- c) Abbiamo preso in considerazione alcuni nuclei informativi ritenuti più interessanti dal punto di vista della comprensione. Riportiamo in seguito l'analisi di tali nuclei.

Un caso particolarmente interessante è stato quello di un nucleo informativo in cui abbiamo rilevato che gli studenti hanno completato l'informazione che non era chiara nel filmato, soprattutto a causa di un abbassamento del volume della voce dell'attore. L'attivazione della *expectancy grammar* ha indotto alcuni soggetti a completare la battuta che non erano riusciti a comprendere. Si tratta del nucleo 5 della scena A "Gaspar trova strano un fatto sul CV di Adela", di cui alcuni studenti hanno compreso la premessa ma non il resto e hanno completato (gruppo S: 11 soggetti; gruppo P: 3 soggetti) l'enunciato con quello che secondo loro (la loro esperienza, le loro aspettative) avrebbe dovuto essere detto. Altri studenti non hanno fatto un'ipotesi sull'informazione che non avevano compreso.

Originale

Gaspar: Lo que me extraña es que con un currículo como el suyo [*no hayamos oído hablar de usted*]

La differenza tra i due gruppi (S: con indicazioni metacognitive e P: senza indicazioni metacognitive) è che nel primo gruppo più studenti hanno attivato l'*expectancy grammar*. Tale attivazione è confermata dal fatto che il 60% (12 soggetti) hanno elaborato più ipotesi. Nel secondo gruppo invece soltanto il 20% degli studenti (3) ha avanzato un'ipotesi. La nostra conclusione è che la formazione metacognitiva può favorire questo tipo di comportamento.

Le possibilità di completamento che gli studenti hanno riscontrato sono queste:

Opzioni	Gruppo S	Gruppo P
Ø	8 (40%)	12 (80%)
Strano che essendo così brava non abbiamo sentito parlare di lei [originale]	1	1
Strano che essendo così brava non abbia trovato un lavoro	8	2
Strano che essendo così brava abbia voglia di lavorare in questa scuola /di fare l'insegnante	3	0

L'altro caso rilevante è quello del nucleo 12, in cui il personaggio accenna "quando" e gli studenti completano la sua frase, proprio come succede mentre parliamo con qualcuno che completa quello che vogliamo dire, collaborando all'interazione.

Originale:

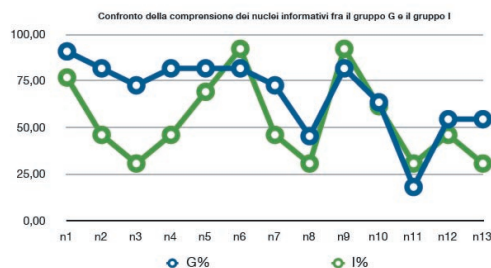
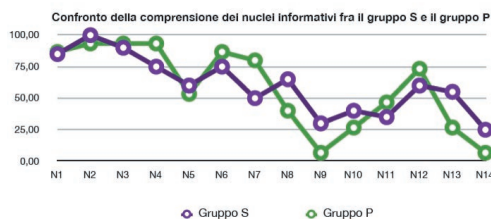
Adela: No, no, vamos. ¿Y cuando...?

Opzioni	Gruppo S	Gruppo P
e quando...?	12	12
E quando mi farete sapere /avrò notizie/ avrò il posto?	5	0
[L'informazione non è stata rilevata]	3	3

In questo caso, l'attivazione dell'*expectancy grammar*, ha influenzato notevolmente il gruppo S poiché 5 studenti si sono sentiti incoraggiati a rendere esplicita un'informazione che era implicita.

Siamo indotti a pensare che le indicazioni metacognitive (vedi tabella 1) attivanti il meccanismo dell'*expectancy grammar*, abbiano influenzato in modo positivo la riuscita del compito perché sebbene non esista una grande differenza di percentuale di comprensione fra i due gruppi, è vero che i soggetti del gruppo S (con una media superiore) hanno attivato in maggiore proporzione tale meccanismo.

Per quanto riguarda la differenza dei nuclei informativi diversamente rilevati nei due gruppi (abbiamo considerato rilevante una differenza di più di dieci punti nella percentuale, vedi grafici sotto), consideriamo opportuno riportare i seguenti casi:



Gaspar: Mira, es Adela, viene por el puesto de profesora de baile clásico.
Te importaría enseñarle la escuela.

Opzioni	Gruppo S	Gruppo P
Ti dispiacerebbe mostrarle la scuola?	14 (70%)	5 (33%)
[L'informazione non è stata rilevata]	6 (30%)	10 (77%)

Questo dato indica che il gruppo S ha colto questo nucleo informativo in maggiore proporzione: le possibilità sono che i) abbia veramente ii) abbia più ipotesi e si siano rivelate vere. Il gruppo P ha seguito la tendenza contraria, una terza parte ha colto l'informazione del nucleo e due terzi non hanno nemmeno avanzato un'ipotesi.

Nucleo 9: [Diana si scusa] ma cede

Diana: Estoy con las pruebas, no puedo. (*A Adela*) Bueno, ¿Si no te importa venir?

Opzioni	Gruppo S	Gruppo P
Non posso. D'accordo, se non ti dispiace venire?	10 (50%)	4 (26%)
[non ha rilevato le informazioni]	10 (50%)	11 (74%)

Gaspar: (*Cortándole*) Tendrás noticias nuestras enseguida.

Opzioni	Gruppo S	Gruppo P
Avrà nostre notizie a breve	11 (55%)	4 (26%)
[non ha rilevato le informazioni]	9 (45%)	11 (74%)

Ma nei casi in cui la percentuale è stata maggiore nel gruppo P:

Diana: Perdón, pensé que estabas solo.

Opzioni	Gruppo S	Gruppo P
Scusa, ho pensato che fossi da solo.	16 (80%)	14 (93%)
[non ha rilevato le informazioni]	4 (20%)	1 (7%)

In questo caso esiste una differenza considerevole di +13% nel gruppo P che appare come eccezione nella tendenza. Questa eccezione rafforza però la nostra ipotesi perché in questo caso la comprensione è stata elevata per

entrambi i gruppi (93% vs. 80%) mentre i casi citati sopra avevano ottenuto una comprensione sempre inferiore al 70%.

Ciò dimostra che nei casi dei nuclei informativi più complessi il ricorso alle ipotesi favorisce la comprensione.

Operazioni bottom-up: la trasparenza lessicale

Nucleo 1

(Al teléfono) Inés, oye, ¿quieres decirle a Diana que se pase por el despacho de profesores?... Gracias.

P3: Ines, chiedi ad XXXXX di passare allo (spaccio?) dei professori ?

In questo caso, l'alunno ha preferito tentare di sfruttare la trasparenza, tralasciando il contesto (definizione spaccio: negozio, locale in cui si vende merce al minuto, spec. nell'ambito di singole comunità: *lo spaccio del carcere; spaccio aziendale*). Anche se in questo caso era evidente che non si trattava di un locale per la vendita, lo studente (unico) è caduto nella trappola dei falsi amici. Gli altri soggetti hanno tentato di ricostruire le istruzioni in base al contesto (anche queste possono essere indicazioni metacognitive).

2.1.3. Analisi dei dati relativi alla scena B.

Nella tabella, le percentuali medie calcolate in base alla comprensione dei nuclei informativi (13) della sequenza audiovisiva, abbiamo che in due situazioni considerate, prima e dopo il confronto con il testo scritto, il gruppo G in entrambi casi ha avuto una percentuale media superiore al gruppo I.

% media di comprensione	Gruppo G	Gruppo I	Differenza
Prima di guardare i sottotitoli	51%	43%	8%
Dopo i sottotitoli	68%	46%	22%
Differenza	+17%	+3%	

Per contro l'altro gruppo:

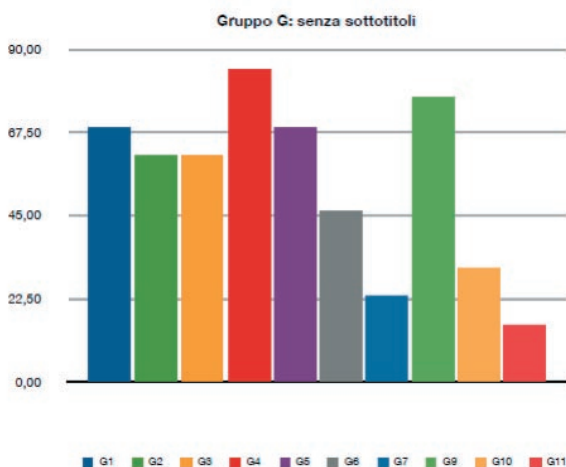
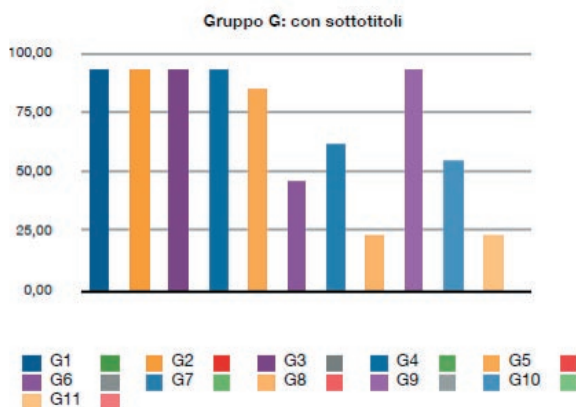
Dal confronto della comprensione dei 13 nuclei informativi si può evidenziare che lo scostamento più rilevante si è presentato nel n.3:

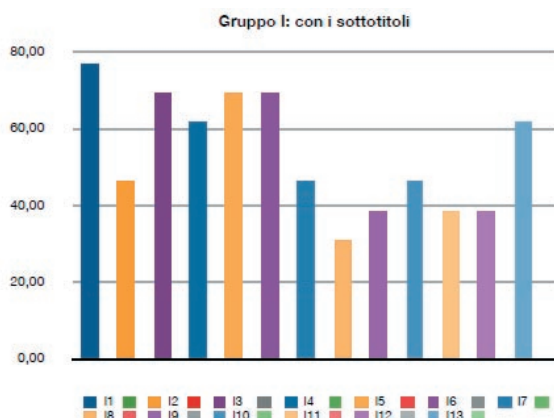
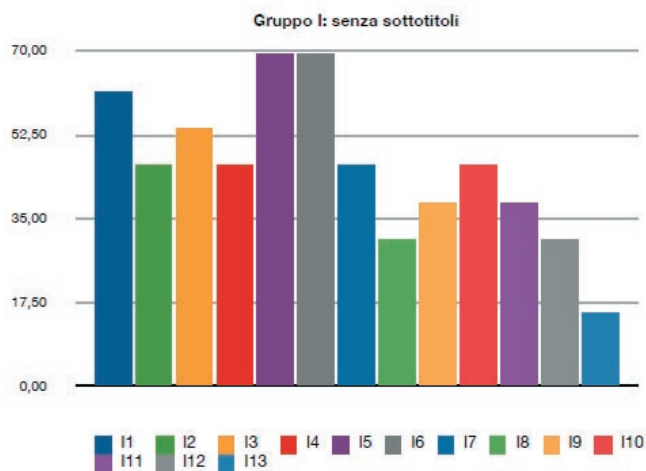
Pedro: Qué va. Si vivo en Lastres, en Asturias.

La percentuale di comprensione di questo nucleo da parte del gruppo G è stata del 72%, ovvero di 8/11, mentre nel gruppo I soltanto del 31% ovvero di 4/13. Un'ipotesi è che il fatto che fossero presenti nell'informazione due toponimi ha portato il primo gruppo ad attivare una maggiore attenzione nel rilevarne la decodificazione.

c) importanza delle informazioni rilevate dai sottotitoli

Nel gruppo G abbiamo riscontrato che l'unico caso in cui i sottotitoli sono stati decisivi per la comprensione (62%, ovvero 5/8 hanno compreso grazie ai sottotitoli) è stato il sopraccitato n. 3. Per quanto riguarda il gruppo I, in nessun caso i sottotitoli sono stati decisivi per la comprensione, vale a dire, in nessun caso la quantità di individui che hanno compreso dopo i sottotitoli è stata superiore al 50%, e comunque le percentuali di questo gruppo sono sempre state inferiori al gruppo G, nel quale possiamo supporre che le indicazioni metacognitive abbiano influenzato la comprensione.





Conclusioni

Siamo consapevoli dell'esiguità dei dati raccolti. Tuttavia, una volta analizzati, possiamo avanzare alcune ipotesi da confermare con una serie di studi successivi:

Nei casi di comprensione globale di un testo audiovisivo:

- senza supporto scritto (i sottotitoli), le indicazioni metacognitive sono rilevanti ai fini dell'attivazione dei processi dall'alto (formulazione di ipotesi).

- con supporto scritto (i sottotitoli), le indicazioni metacognitive sono rilevanti ai fini dello sfruttamento dello scritto per favorire i processi dall'alto (confermare le ipotesi). Inoltre, il supporto scritto non incide radicalmente nonostante la percezione degli studenti. Infatti, è necessario distinguere fra “sensazione di comprensione” e “comprensione effettiva”.

Nei casi in cui esistono nuclei di informazione che creano problemi di comprensione le indicazioni metacognitive sono utili perché incoraggiano lo studente a fare ipotesi.

– L'intercomprensione spontanea è evidente in entrambi i gruppi poiché hanno avuto una comprensione accettabile dei nuclei informativi. La differenza consiste nel processo in quanto il gruppo con indicazioni metacognitive ha fatto una maggiore attività di inferenza e di attivazione dell'*expectancy grammar*, mentre l'altro gruppo ha preferito non annotare le informazioni che pensava di non aver compreso.

Appendice

Tabella 1
MALQ adattato da Benucci & Cortés (2011)

1. Osservo l'abbigliamento e lo status.
2. Osservo la prossemica e la mimica.
3. Ricostruisco il significato aiutandomi con le immagini che vedo.
4. Penso a situazioni simili nel mio Paese e immagino il significato.
5. Mentre ascolto, nella mia testa traduco.
6. Nella mia lingua so che ci sarebbe una parola../frase e mi aspetto che ci sia anche in spagnolo.
7. Mentre ascolto metto a confronto quello che comprendo con ciò che conosco sull'argomento.
8. Utilizzo la mia esperienza e le mie conoscenze per aiutarmi a capire.
9. Prima di ascoltare, penso a testi simili che potrei avere ascoltato.
10. Utilizzo l'idea generale del testo per aiutarmi a indovinare il significato delle parole che non capisco.
11. Mi concentro più sul significato che sulla forma.
12. Mi concentro su ritmo e prosodia.
13. Mi aiuto con la mia lingua madre perché è molto simile all'italiano.
14. Conosco altre lingue romanze e quindi comprendo meglio perché simili allo spagnolo
15. Quando ho difficoltà a capire quel che sento, rinuncio e smetto di ascoltare.
16. Trovo che ascoltare in spagnolo sia più difficile di leggere, parlare o scrivere in spagnolo.
17. Per me comprendere lo spagnolo mentre ascolto è una sfida.
18. Ascoltare lo spagnolo non mi innervolisce.
19. Prima di cominciare ad ascoltare, faccio un piano su come ascolterò.
20. Mi concentro di più sul testo quando ho difficoltà a capire..
21. Mi concentro sul tono della voce.
22. Mi concentro sui gesti.
23. Utilizzo le parole che capisco per indovinare il significato delle parole che non comprendo.
24. Dopo avere ascoltato, ripenso a come ho ascoltato e a cosa potrei fare in modo diverso la volta successiva.

Tabella 2**Scena A “Colloquio di lavoro” (dialogo completo della scena di durata: 1’30”)**

Gaspar:	(Al teléfono) Inés, oye, ¿quieres decirle a Diana que se pase por el despacho de profesores?... Gracias.
Gaspar:	(A ADELA) Bueno su currículum no está nada mal, no, no. Se adapta perfectamente a las necesidades de la escuela... y como usted sabe, tenemos una reputación muy importante.
Adela:	(Fría) Sí, sí. Pero entonces, ¿me van a dar el puesto?
Gaspar:	Bueno, hay otras candidatas. Pero hoy mismo la contestaremos. Estamos a punto de empezar el curso y tenemos aún esa plaza sin cubrir.
Adela:	¿Y se ha presentado mucha gente?
Gaspar:	No. Lo que me extraña es que con un currículum como el suyo no hayamos oído hablar de usted.
Adela:	Bueno, es que he estado bastante tiempo en el extranjero...
Diana:	(Acelerada) Pero bueno que estoy con las pruebas...
Diana:	(A Adela) Perdón, pensé que estabas solo.
Gaspar:	Mira, es Adela, viene por el puesto de profesora de baile clásico. Te importaría enseñarle la escuela.
Diana:	Estoy con las pruebas, no puedo. (A Adela) Bueno, ¿Si no te importa venir?
Adela:	No, no, vamos. ¿Y cuando...?
Gaspar:	(Cortándole) Tendrás noticias nuestras enseguida.
Diana:	(A Adela) Eso es buena señal.

Tabella 3**Schema di lavoro per il gruppo S**

Secondo QCER	Ciclo metacognitivo	Informazioni
Pianificazione	Fase di pianificazione/ predizione	Scheda di pre-ascolto. Gli studenti, dopo aver conosciuto il tipo di testo hanno fatto predizioni su ciò che avrebbero potuto ascoltare, con le domande del mediatore. Hanno guardato il filmato per la prima volta.
Esecuzione	1a. fase di verifica 2a. fase di verifica	Gli studenti dopo altre due visioni e aver fatto e annotato le ipotesi, le hanno corrette con in base a quello che avevano compreso e hanno fatto nuove ipotesi.
Monitoraggio	Fase finale di verifica	Gli studenti hanno elaborato una versione finale dopo aver visto per il filmato, questa volta con i sottotitoli.
Riparazione	Fase di riflessione	Gli studenti hanno condiviso con la classe il modo in cui sono giunti a determinate ipotesi e al modo in cui hanno compreso. Hanno esplicitato le strategie usate per la comprensione del filmato.

Tabella 4

Scena B “Alla fermata dell’autobus” (dialogo completo della scena di durata: 1’38”)

Lola:	¡La pasta!
Pedro:	¡Joder!, qué susto.
Lola:	<i>(Riendo)</i> Perdona, ¿Te vas a casa?
Pedro:	Qué va. Si vivo en Lastres, en Asturias.
Lola:	A mi madre le encantaba Asturias. ¿Y dónde te quedas? Aquí, digo.
Pedro:	Ah, en una pensión en el centro. Por fuera parece horrible, pero luego la ves por dentro, y es peor.
Lola:	Va, ya será menos.
Pedro:	Va en serio. Si llamamos a las cucarachas por su nombre de pila. LOLA sonríe divertida. Llegan INGRID y PAULA.
Paula:	<i>(A INGRID)</i> Mira, más gente. Se acercan a la pareja.
Paula:	¡Hola! Oye, nos vamos de celebración al bar de Beni ¿os apuntáis?
Lola:	¿Para celebrar qué? Si aún no hemos entrado.
Ingrid:	Por eso, quién sabe si mañana tendremos algo que celebrar.
Pedro:	Vale. Yo voy. LOLA no sabe que hacer.
Lola:	No, es que me están esperando...en casa.
Paula:	Tía, no seas aguafiestas, hombre. De repente, llega el bus. PEDRO se levanta.
Chica:	Mira aquí viene el autobús, ¿ os venis o qué?
Pedro:	Venga, dí.
Lola:	Bueno, un rato.
Pedro:	Vale bueno, yo me voy andando. Es que tengo gansa de hacer ejercicio, ¿dónde estaba el bar?
Lola:	<i>(Sacando un ticket)</i> Venga anda, que yo te pico.
Pedro:	¿Sí?

Tabella 5
Schema di lavoro per il gruppo G

Secondo QCER	Ciclo metacognitivo	Informazioni
Pianificazione	Fase di pianificazione/ predizione	Scheda di pre-ascolto. Gli studenti, dopo aver conosciuto il tipo di testo hanno fatto predizioni su ciò che avrebbero potuto ascoltare, con le domande del mediatore. Hanno guardato il filmato per la prima volta.
Esecuzione	1a. fase di verifica 2a. fase di verifica	Gli studenti dopo altre due visioni e aver fatto e annotato le ipotesi, le hanno corrette in base a quello che avevano compreso e hanno fatto nuove ipotesi.
Monitoraggio	Fase finale di verifica	Gli studenti hanno elaborato una versione finale dopo l'ultima visione del filmato.
Riparazione	Fase di riflessione	Gli studenti hanno condiviso con la classe il modo in cui sono giunti a determinate ipotesi e al modo in cui hanno compreso. Hanno esplicitato le strategie usate per la comprensione del filmato.

Tabella 6
Nuclei informativi scena A (n. 14)
In grassetto i nuclei a cui abbiamo dato più rilevanza.

<p>Gaspar dà un ordine.</p> <p>Gaspar elogia il CV di Adela</p> <p>Adela chiede informazione sul posto (se le sarà assegnato)</p> <p>Gaspar trova strano un fatto sul CV di Adela</p> <p>Adela si giustifica</p> <p>Diana interrompe e chiede scusa</p> <p>Gaspar presenta Adela a Diana</p> <p>Gaspar un ordine a Diana di portare Adela a fare un giro nella scuola.</p> <p>Diana si scusa ma cede</p> <p>Diana propone ad Adela di andare a vedere la scuola</p> <p>Adela accetta</p> <p>Adela chiede informazione</p> <p>Gaspar risponde</p> <p>Diana incoraggia Adela</p>

Tabella 7
Nuclei informativi scena B (n. 11).
In grassetto i nuclei a cui abbiamo dato più rilevanza.

Lola arriva, fa paura a Pedro e lui reagisce
Lola chiede a Pedro se va a casa
Pedro risponde che abita in Asturias
Lola chiede a Pedro dove abita in quel momento
Pedro risponde
Paula invita Pedro e Lola
Lola risponde di no perché l'aspettano a casa
Pedro accetta
Lola rifiuta
Paula insiste
Lola accetta
Pedro cerca una scusa per non prendere l'autobus
Lola gli offre il biglietto

Riferimenti bibliografici

- ÁLVAREZ, S. & DEGACHE, C. (2009). Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu. In M.C. Jamet (Ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 149-184). Venezia : Libreria Editrice Cafoscarina, Collana Le Bricole. Disponibile sul sito : http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Alvarez_Degache_2009.pdf. (Data ultima consultazione 10 maggio 2011)
- BALLARIN, E. (2007). Materiale audiovisivo e glottodidattica. In M. Cardona (Ed.) *Vedere per capire e parlare, il testo audiovisivo nella didattica delle lingue* (pp. 27-50). Torino: UTET Liberira.
- BAQUÉ L., LE BESNERAIS M., MARTIN E. (2007). Le traitement de la compréhension orale sur Galanet. In F. Capucho, A. Alves, Ch. Degache, M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercomprensão* (pp.431-446). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2009). Suggestions de recherche à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres. In M. C. Jamet

- (Ed.) *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 19-32). Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- BEGLEY, P.T. (1994). Contemporary images of school leadership in Ontario, the Northwest Territories, and Western Australia. *The Alberta Journal of Educational Research*, 40(3) Alberta: Alberta University Press. 319-336.
- BENUCCI, A. (Ed.) (2005). *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET Libreria.
- BENUCCI, A. & CORTÉS-VELÁSQUEZ D. (2011). Intercomprensione e apprendimento: abilità parziali e processi cognitivi. In F. J. Meißner, F. Capucho, Ch. Degache, A. Martins, D. Spiță & M. Tost (Eds.) *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. (pp. 318-336) Augsburg: 16-18 settembre 2010. Linden: NarrVerlag.
- BETTONI C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- BONVINO E. & CADDEO S. (2007). Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche? In F. Capucho, A. Alves, Ch. Degache, M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*, (pp. 385-494). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- CHAMOT, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25. Cambridge: Cambridge University Press. 112-130.
- CELENTIN, P. (2007) Applicazioni didattiche del video. In M. Cardona (Ed.) *Vedere per capire e parlare, il testo audiovisivo nella didattica delle lingue* (pp. 7-25). Torino: UTET Libreria.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COŞKUN A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-Royal. Research on Youth and Language*, n. (4) 1. Ankara: Novitas Royal. pp. 35-50 <http://novitasroyal.org/>, (data ultimo accesso 10-05-2011).
- DEGACHE, C. (2000). La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique. In J. Billiez, C. Foerster & D.-L. Simon (Eds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*. Actes du 6è colloque ACEDLE. Grenoble, 5-6 novembre 1999. 147-159.
- FLAVELL, J.H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving, in L.B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-35). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- GOH. Ch. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELJ Journal* 39, 188. Singapore: Sage. Disponibile su <http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/2/188>. Data ultima consultazione 10 maggio 2011
- GOH, C. (2010). Listening as process: Learning activities for self-appraisal and self-regulation. In N. Harwood (Ed.), *Materials in ELT: Theory and Practice* (PP. 179-206). Cambridge: Cambridge University Press.

- JAMET, M.C. (2005). Le strategie cognitive nel processo di comprensione. Scritto e orale a confronto. In A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 116-131). Torino: UTET Libreria.
- JAMET M.C. (2007a). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Coll. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Gunter Narr Verlag. pp. 195
- JAMET, M.C. (2007b); La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'un indice. In F. Capucho, A. Alves, Ch. Degache, M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 395-408). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- MARKHAM, P., PETER L. & T. MCCARTHY (2001). The effects of native language vs. target language captions on foreign language students' DVD video comprehension. *Foreign Language Annals* 34, 5. Chichester: Wiley. 439-445
- STEWART, M. A. & PERTUSA, I. (2004). Gains to language learners from viewing target language close-captioned films. *Foreign Language Annals* 37.3. Chichester: Wiley 438-447.
- MARTIN, E. (2007). Fontdelcat : le catalan pour romanophones. In F. Capucho, A. Alves, Ch. Degache, M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 367-384). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- OLLER, J.W. (1979) *Language tests at school*. London: Longman Group Limited.
- O'MALLEY, J.M., & CHAMOT, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PALLOTTI, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- RASTELLI, S. (2007). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Carocci: Roma.
- VANDERGRIFT, L., GOH, Ch., MARESCHAL, M. & TAFAGHODTARI, H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: development and validation. *Language Learning* n. 56, September 2006. Language Learning Reserch Club, University of Michigan: Michigan. 431-462
- VANDERGRIFT, L. (2007) Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching, Cambridge Journals*. Cambridge: Cambridge University Press. 191-210

Jacques da SILVA
Centro de Linguística – Universidade Nova de Lisboa (Portugal)¹
Universidade Portucalense (Portugal)

Marlène da SILVA e SILVA
Instituto de Educação – Universidade do Minho (Portugal)
Universidade Portucalense (Portugal)

De la contribution possible de l’approche lexiculturelle à (la didactique de) l’*intercompréhension*

Resumo

No quadro da Didáctica das Línguas-Culturas contemporânea, a abordagem lexicultural – que assenta no princípio de consubstancialidade das componentes *língua* e *cultura* – de ordem intercultural constitui um contributo consequente à *didáctica da intercompreensão*? Inscrito numa investigação didactológica, o texto deste artigo propõe-se apresentar o quadro conceptual, a metodologia e os resultados de uma investigação sobre o contributo da dimensão da *carga cultural partilhada implícita do léxico* para a compreensão recíproca de 2 (grupos de) pessoas, cujos códigos linguísticos e culturais activados são diferentes, mesmo que as línguas-culturas correspondentes evidenciem colateralidades linguísticas e culturais consideráveis. A investigação recorre à conjugação das abordagens lexicográfica e lexiculturoológica de casos idiomático-culturais cujos registos constam dos manuais de francês língua-cultura estrangeira – tendo por apoio os dicionários bilingues correspondentes – presentemente em uso no sistema escolar português. Os resultados obtidos evidenciam que a ausência de consideração didactográfica da dimensão lexicultural no âmbito dos actos didácticos é susceptível de prejudicar a intercompreensão plurilingue sempre que os léxicos das línguas-culturas em interacção são portadores, no plano discursivo, de uma *carga cultural partilhada implícita* respectiva.

Palavras-chave: *didáctica das línguas-culturas, didáctica da intercompreensão, lexicografia, lexiculturologia.*

¹ Chercheur-boursier de la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (FCT), Portugal.

Abstract

In the context of the Didactic of contemporary Language-Cultures, contemporary cultures, the lexicultural approach – based on the principle of consubstantiality of the components *language* and *culture* – of intercultural nature is a contribution to the *didactics of inter-comprehension*? Part of a didactological research, the aim of this paper is to present the conceptual framework, methodology and results of an investigation on the contribution of the dimension of the *shared implicit cultural load* to the lexicon for the reciprocal understanding of two (groups of) people, whose language and activated cultural codes are different, even if the corresponding language-cultures show considerable linguistic and cultural collaterally. The investigation uses a combination of lexicographic and lexiculturological approaches of idiomatico-cultural cases present in textbooks of French foreign language-culture – with the support of relevant bilingual dictionaries – currently in use in the Portuguese school system. The obtained results show that the lack of didactographical consideration of the lexicultural dimension within the scope of didactic actions is likely to harm the mutual multilingual understanding whenever lexicons of interacting languages-cultures are carriers, on a discursive manner, of a respective *shared implicit cultural load*.

Key-words: *didactic of language-cultures, didactic of intercomprehension, lexicography, lexiculturologie.*

1. Introduction

Dans une étude récente (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2010), qui repose sur une approche lexico-didactologique de l'unité lexicale *intercompréhension* dans le cadre de la didactique des langues-cultures (DLC), notamment par référence aux discours inscrits dans la publication scientifique internationale d'expression francophone intitulée *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, on constate que, par rapport aux huit catégories didactologiques de l'*Appareil conceptuel/matriciel de référence pour la [didactologie des langues-cultures]* (Galisson, 1990, 1993, 1994), le candidat terme *intercompréhension* correspond pour l'heure à trois perspectives qui se côtoient, sans pour autant s'opposer : *compétence de...*, *savoirs de...* et *approche didactique de la...* compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques et culturels mis en œuvre, lors d'une situation contextuelle de communication langagière, sont différents (Ferrão Tavares, Silva & Silva

e Silva, 2010 : 148) ; néanmoins, ces différentes charges notionnelles du candidat terme *intercompréhension* correspondent, *grosso modo*, à une conception d'*intercommunication* en tant que *compétence de compréhension* (orale et écrite) dans deux ou plusieurs langues-cultures européennes (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2010). Par ailleurs, dans le cadre de l'évolution de ce candidat terme, on y vérifie aussi une montée de la prise en considération des *variétés* des codes (socio)linguistiques concernés en fonction de leur marquage autant situationnel que contextuel essentiel, c'est-à-dire, en gros, de leur dimension culturelle (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2010).

Dans le cadre de cette cohabitation notionnelle, on constate qu'un autre candidat terme, en l'occurrence l'unité lexicale complexe *didactique de l'intercompréhension*, cherche à s'imposer dans le champ didactique ; cependant, les résultats d'une étude (en cours de conclusion) sur les notions actuelles (et potentielles) de cette dernière unité lexicale en DLC permettent de constater que cette même unité lexicale, en tant que concept didactique affirmé, n'est pas encore un terme propre au domaine (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2011)².

Compte tenu que, dans le cadre de la DLC, le candidat terme *intercompréhension* peut être renvoyé, pour l'heure, de façon singulière ou à la fois, aux notions premières précédemment indiquées, il faut s'interroger sur l'apport que peut fournir l'entrée par la *lexiculture* – c'est-à-dire « la culture en dépôt dans ou sous certains mots » (Galissou, 1999a : 480) de chaque langue-culture – pour que la compréhension (langagière) réciproque puisse être conséquente dans chaque *agir d'usage* et/ou *agir d'apprentissage* (Puren, 2007) de la communication langagière.

2. Lexiculture et (*inter*)*compréhension* des langues-cultures

Dans le cadre de l'*agir d'apprentissage*, notamment au sein du processus d'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures étrangères, cette étude a pour assise conceptuelle le principe de consubstantialité de la *langue* et de la *culture* (Galissou, 1991 : 159 ; 1995 : 7) et pour matériau social

² Cette étude fera l'objet d'une première présentation globale en novembre 2011.

correspondant des registres didactographiques affichés dans des manuels scolaires dans lesquels se vérifient des cas de symbiose des composantes de l'objet *langue-culture* (Galisson, 1995 ; Silva & Ferrão-Tavares, 2004). En l'occurrence, l'approche repose sur la déclinaison de l'objet dans les manuels scolaires de français langue-culture étrangère les plus retenus par les établissements de l'enseignement secondaire (10^e – 12^e années de scolarité) du système scolaire portugais qui invoquent les instructions officielles nationales, lesquelles se réclament de la filiation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* – désormais siglé CECRL – (Conseil de l'Europe [CE], 2001).

Au sein de la réflexion didactique qui relève du contexte éducatif portugais, émerge également, depuis le début des années quatre-vingt-dix du siècle dernier, le souci, sinon d'intégrer, au moins d'articuler de façon cohérente et fonctionnelle les composantes *langue* et *culture* (Sequeira, 1993). Cette tendance découle précisément du couplage systémique de ces phénomènes, perspective qui, depuis lors, pour être conséquente, progresse résolument dans le sens de l'affermissement de l'interaction entre personnes de langues-cultures différentes et doit être mise en rapport avec l'optique dite *interculturelle*, soit, selon un point de vue notionnel large, l'entrée dans les phénomènes sociétaux relevant spécifiquement des interrelations entre les personnes et les groupes d'origines linguistico-culturelles diverses (Dasen & Retschitzki, 1989).

Le souci de prendre en compte, en particulier dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures, autant la pluralité des langues et des cultures que leurs rapports réciproques, notamment dans le contexte culturel à la fois multi- et plurilatéral contemporain, fait en sorte qu'émerge, notablement au sein du CECRL, le concept de *compétence plurilingue et pluriculturelle*. Ce concept y est considéré comme la compétence à communiquer et à interagir langagièrement et culturellement que possède un acteur social qui maîtrise, à des degrés divers, deux ou plusieurs langues-cultures³, sans qu'il y ait pour autant juxtaposition ou superposition de

³ Bien que l'étude de cas sur lequel repose ce texte s'inscrive dans un rapport de *langue-culture maternelle* et *langue-culture étrangère – portugais et français*, en l'occurrence –, l'approche lexicoculturelle ici objet de traitement relève, dans une certaine mesure, de la problématique du *plurilinguisme* : même si « [l]a notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à (...) sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1/L2 », le CECRL reconnaît que « le bilinguisme [L1/L2] n'est qu'un cas particulier » du plurilinguisme (CE, 2001 : 129).

compétences distinctes. Selon cette perspective, il s'agit alors d'une compétence systémique – soit un *tout* (*compétence complexe une*) qui est plus que l'adjonction, l'assemblage, l'addition... et/ou l'empilement, l'étagement, le chevauchement... de ses *parties* (*compétences singulières*) –, qui constitue, par conséquent, pour l'acteur de la communication langagière, un répertoire indivis (Coste, Moore & Zarate, 1998 :12-13).

Par leur caractère essentiel à la fois respectif et partagé, autant sur le plan didactique que sur le plan méthodologique, la *langue* et la *culture* constituent un objet complexe d'enseignement-apprentissage ; par conséquent, du point de vue idiomatique et/ou culturel, l'accès à la maîtrise de ce même objet par tout sujet-apprenant étranger doit nécessairement tenir compte du besoin de prendre appui sur une approche dite *interculturelle* – dans l'acception didactique la plus banalisée du terme : approche de compréhension culturelle réciproque – (Puren, 1999). Dans cette perspective, le lexique – parce qu' « il est par définition, à l'image du monde qu'il in-forme et qu'il désigne » (Galisson, 1991 : 157) – se constitue en dépositaire de contenus culturels, ce qui fait en sorte que les lexèmes deviennent des *interfaces* entre les composantes de l'objet *langue-culture* (Galisson, 1999a).

Sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage des langues-cultures, l'accès à la fois à la *culture* par le *lexique* et au *lexique* par la *culture*, la *lexicoculturologie* se fait fort d'inscrire ces deux démarches sur un même continuum à la fois épistémologique et éthique (Galisson, 1999a, 1999b). Cette approche se propose de contribuer, notamment en milieu scolaire, d'une part, à la prise en considération de la *culture-action* (dite *courante*, *expérientielle* ou *comportementale*, c'est-à-dire, en gros, les *savoir-faire* et *savoir-être avec* relevant des *pratiques sociales de référence*) et, d'autre part, au rapprochement de celle-ci à la *culture-vision* (dite *savante*, *cultivée* ou *institutionnelle*, soit, pour dire vite, les savoirs produits par les disciplines scientifiques, techniques, artistiques...). En définitive, compte tenu que, dans ce cas du type *parler* et/ou *agir* – langagièrement – *sur*, essentiellement assurées par les discours descriptifs et/ou explicatifs de la *culture-vision*, la *compréhension* et la *production* sont depuis toujours les plus privilégiées par l'institution scolaire, on constate que la *culture-action* fait figure d'enfant pauvre et malingre dans le domaine de l'éducation scolaire aux et par les langues-cultures.

3. *Intercompreensão* : apport de l'approche lexiculturelle

Dans le cadre du système scolaire portugais contemporain, qu'en est-il, dans les faits, de la déclinaison de cette approche didactologique du principe de consubstantialité des composantes *langue* et *culture* de l'objet de la discipline scolaire dénommée *français* ?

Le corpus didactographique de cette étude est constitué par les trois manuels scolaires les plus retenus (selon les données ministérielles disponibles à cet effet) par les établissements scolaires de l'enseignement secondaire pour la période scolaire – cycle triennuel de vie de ce matériau didactographique – 2005/2008 (Silva e Silva & Ferrão Tavares, 2007), notamment pour la 10^e année de scolarité (quatre ou six années d'apprentissage), à savoir : *Anti-sèche* (Gueidão & Crespo, 2004), *Francês 10* (Matos & Guimarães, 2004) et *Flexible* (Azenha & Teixeira, 2004)⁴. Par impératif du dispositif normatif institutionnel, comme les manuels scolaires doivent respecter les instructions du Ministère de l'éducation (ME) en matière d'éducation (réunies dans des documents génériquement désignés par la suite *Programmes scolaires*), l'inclusion de toute référence réitérative particulière des auteurs correspondants sur leur profession de foi en ce qui concerne le respect dans leurs manuels des principes et des orientations avancés par le CECRL fait l'objet d'un renvoi de synthèse et de convergence aux déclarations de principes du *Programme scolaire de français langue-culture étrangère* (Ps-2001) correspondant.

Le Ps-2001 considère que l'apprentissage du *français* renforce les compétences en langue maternelle et en langue étrangère déjà apprises et affine les capacités et les stratégies métacognitives, cognitives, (pluri)linguistiques et (pluri)culturelles, contribuant de la sorte à l'émergence d'une citoyenneté responsable (ME, 2001 : iii-iv). Pour ce faire, le Ps-2001 accorde la priorité à la prise de conscience *interculturelle* (connaissance des relations de *ressemblance/différence* entre les divers univers idiomatique-culturels), de façon à ce que l'apprenant (personne et agent social) puisse assurer la *médiation* aux fins de *compréhension* et *production* (orales et/ou écrites) entre sa langue-culture et la langue-culture étrangère, de façon à gérer – voire éviter ou surmonter – efficace-

⁴ Quoiqu'une étude homologue soit en cours de réalisation pour la période 2008/2011, l'état parcellaire des travaux de recherche correspondants ne permet pas d'inclure, pour l'heure, dans ce texte des résultats suffisamment fondés.

ment les situations d'équivoques et de conflits linguistico-culturels, à travers une démarche de décentration ethno-linguistico-culturelle (ME, 2001 : 92-93).

Le terme *langue-culture*, en tant que désignation de l'objet disciplinaire correspondant, ne présente aucune occurrence dans le Ps-2001 ; on vérifie que les instructions didactiques institutionnelles actuelles omettent le phénomène lexiculturel, ainsi que l'entrée par la lexiculture en matière de traitement du français langue-culture étrangère. Malgré les diverses affirmations sur le besoin d'articuler *langue* et *culture* au sein même du processus d'enseignement-apprentissage et l'affichage de formules telles que le *vocabulaire associé aux domaines de référence socioculturelle* (ME, 2001 : 46 [Notre traduction]), la *culture* se trouve confinée à des matières non proprement linguistiques (même si elles sont véhiculées par la *langue*), à savoir des contenus d'ordre sociétal, historique, artistique... qui relèvent essentiellement de la *culture-vision*. De plus, le lexique nouveau pour le sujet-apprenant doit faire l'objet d'un travail de supposition raisonné sur ses connaissances préalables pour saisir le sens implicite de chaque unité lexicale dont le contexte primordial est d'ordre linguistique même si de type sémantique. Or, la lexiculture attire l'attention sur le fait que la *charge culturelle partagée* (CCP) d'un lexème dépasse sa signification : elle constitue une valeur ajoutée que les contextes linguistiques et situationnels ne sont pas en mesure d'explicitier (Galisson, 1995 : 5) et que les dictionnaires, unilingues et bilingues, dits de *langue générale*, négligent (Pruvost, 1999).

Quoique le Ps-2001 s'attache aux orientations du CECRL, qui cherchent à développer une *compétence à communiquer langagièrement* (ME, 2001 : iv), qui renvoie à la *perspective actionnelle* correspondante, l'appellation de cette approche ne se trouve affichée nulle part dans le Ps-2001. Elle ne s'y trouve identifiée que par le biais de la formulation extensive « « [la] centration sur les tâches et les activités comme forme d'organisation du processus d'enseignement/apprentissage » » (ME, 2001 : 84 [Notre traduction]).

Bien que le CERCL cherche à implanter la *prise de conscience interculturelle*, le traitement de la nature consubstantielle – à la fois essentielle et téléologique – des composantes *langue* et *culture* dans le cadre de l'action langagière n'y mérite aucune référence. La *compétence lexicale* (définie comme « la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue ») et la *compétence sémantique* (qui « traite de la conscience et du contrôle que

l'apprenant a de l'organisation du sens ») ne s'y trouvent en rapport avec la *culture* que lorsqu'il s'agit d'associer le lexique aux divers aspects de la vie d'une société (CE, 2001 : 82-91), que le Ps-2001 désigne *domaines de référence socioculturelle* [Notre traduction]. Par conséquent, le défi de mettre en œuvre un traitement non seulement conjoint – comme l'indiquent autant le CECRL que le Ps-2001 –, mais également sinon consubstantiel, au moins intégré des composantes *langue* et *culture* (comme le propose la lexiculurologie) se trouve lancé, notamment pour les manuels scolaires qui se réclament de cette double filiation.

Même si le Ps-2001 indique que l'un des principaux axes des objectifs de l'apprentissage du français langue-culture étrangère relève de la *compétence de communication*, qui oblige à effectuer un parcours onomasiologique) et que, notamment, l'approche des contenus discursifs, lexicaux et morphosyntaxiques doit se développer d'une manière articulée et suscitée par les sens à (re)construire, au sein de la *compréhension* et de la *production* des discours concrets (ME, 2001 : iv, 5, 28, 59), la tendance majeure des travaux, qui concernent le traitement du lexique prescrit dans ces manuels scolaires, suit un parcours plutôt sémasiologique, qui, pour l'essentiel, tourne autour de l'exemple suivant :

- Dans le cadre du *domaine de référence socioculturelle* intitulé « Groupe d'appartenance et de référence » du manuel *Flexible* (Azenha & Teixeira, 2004 : 33), et à la suite de la présentation, dans une section désignée *apprentissages préalables*, d'une liste de 68 unités lexicales regroupées sous le chapeau *vocabulaire*, surgissent, pour le sujet-apprenant non francophone, les tâches suivantes : « Consulte des dictionnaires pour découvrir les différents sens des mots de la liste que tu ne comprends pas. Essaie de retenir également les expressions contenant ces mots qui paraissent dans le dictionnaire » ;
- Il est à souligner que l'organisation dictionnaire générale présente en entrée les unités lexicales par ordre alphabétique, puis, éventuellement, la prononciation et/ou la caractérisation grammaticale, ensuite, le cas échéant, des renseignements d'ordre historique (étymologie et datation), et enfin les différents sens du mot (classés selon leur date d'apparition dans la langue ou la fréquence de leur usage) – qui vont, d'une façon générale, du *littéraire* au *vulgaire*, en passant par le *populaire* et/ou le *familier* – en repoussant les définitions de ces unités

lexicales relevant des langues dites de spécialité vers la fin des articles correspondants ; ce fait témoigne de la priorité attribuée à l'approche sémasiologique par rapport à la démarche onomasiologique ;

- De plus, la prise en compte par ce manuel de cette approche dictionnaire (qui privilégie objectivement la *langue-culture-vision* au détriment de la *langue-culture-action*) ne permet pas d'accéder à la CCP ; par exemple, en ce qui concerne l'unité lexicale complexe *famille monoparentale* (qui se trouve répertoriée dans la liste du vocabulaire inscrit dans le *domaine de référence socioculturelle* intitulé « Groupe d'appartenance et de référence »), les dictionnaires, autant unilingues que bilingues, dits de *langue générale*, dans les articles dont les entrées correspondent aux unités lexicales *famille* (nom), *parent* (nom et adjectif), *monoparental* (adjectif), présentent des définitions qui passent sous silence l'attitude de stigmatisation subjective d'ordre socioculturel qui en sous-tend la polémique qui se vérifie encore présentement en France (<http://www.senat.fr/rap/r05-388/r05-38816.html>);
- Par conséquent, dans le cadre de la communication langagière au quotidien, même si le recours à l'unité lexicale *famille monoparentale* n'est pas sans retombées d'accueil, d'insatisfaction, voire de refus, non seulement sur la langue dite juridique, mais aussi sur les dimensions culturelles, sociales, psychologiques, affectives... des interlocuteurs, c'est-à-dire au niveau des valeurs véhiculées par les discours disciplinaires correspondants (pour *lire*, *parler* et/ou *agir – langagièrement – sur*) qui relèvent prioritairement de la *culture-vision*, on vérifie que l'usage de cette même unité lexicale n'est pas indifférent ou neutre au sein des pratiques idiomatico-culturelles quotidiennes, puisque la CCP qui y est stockée n'est pas sans conséquence pour *vivre* et *agir – langagièrement – avec*.

Dans les trois manuels scolaires ici retenus, on constate également l'omission d'un autre cas de figure lexicoculturel, dénommé *palimpseste verbo-culturel*, c'est-à-dire tout signe linguistique partagé par le plus grand nombre d'autochtones rappelant l'effet d'un écho à la fois sémantiquement et pragmatiquement amplifié et détourné de titres transportés par la presse, les spectacles, les émissions télévisées et radiodiffusées, les chansons, les bandes dessinées, les slogans publicitaires, etc. (Galisson, 1995 ; 1999a), dont suit l'exemple suivant :

- Dans le cadre du domaine *de référence socioculturelle* intitulé « Groupe d'appartenance et de référence », le manuel *Anti-sèche* (Gueidão & Crespo, 2004 : 44), dans une section désignée *démarrage*, inclut un document qui supporte un test sur les représentations que l'on a de sa famille, dont le titre reprend la locution « il/elle m'aime, un peu, beaucoup, passionnément, à la folie, pas du tout » que la tradition culturelle française associe (*Trésor de la Langue Française informatisé* [TLFi], 2006) à la récitation qui accompagne l'acte d'effeuillage de la marguerite ; dans le cadre de cet acte verbo-comportemental le *mot* correspondant au dernier pétale effeuillé est censé correspondre à la manière dont on est aimé : « La famille, pour toi, c'est : un peu, beaucoup ou pas du tout ? »⁵ ;
- Le fait que, par la suite, les tâches qui portent sur ce document n'explorent nullement la CCP véhiculée par la reprise, quoique elliptique, de cette locution, ne permet pas aux apprenants étrangers de saisir l'allusion culturelle autochtone qui y est incluse ; par conséquent, cette omission restreint de façon profonde l'*intercompréhension*, c'est-à-dire l'intention d'*agir – langagièrement – avec un récepteur éventuel ne possédant pas les références verbo-comportementales qui sous-tendent le dérèglement de sens auquel la locution de départ est soumise dans ce contexte précis.*

Toujours dans le même cas de figure lexiculturel, mais cette fois dans le manuel *Francês 10* (Matos & Guimarães, 2004 : 102), dans le cadre du *domaine de référence socioculturelle* intitulé « Expériences et parcours », notamment au

⁵ Dans le cadre du système scolaire portugais, les dictionnaires bilingues français-portugais et portugais-français, qui selon les données ministérielles correspondantes, sont les plus en usage depuis les deux dernières décennies – à savoir : *Dicionário de Francês-Português* [DFP] e *Dicionário de Português-Francês* [DPF] de la maison d'édition *Porto Editora* – présentent, pour la période de 2005/2008, les informations suivantes : en ce qui concerne l'unité lexicale *marguerite*, « **marguerite** (...) 1. BOTÂNICA margarida ; **marguerite jaune** malmequer ; **reine marguerite** sécia • **effeuiller la marguerite** malmequer, bem me quer » (DFP, 2000 : 507), « **margarida** (...) BOTÂNICA marguerite, pâquerette » (DPF, 1999 : 484) ; pour ce qui est de l'unité lexicale complexe *malmequer, bem me quer*, le traitement dictionnaire bilingue portugais-français ne retient que l'information suivante « **malmequer** (...) BOTÂNICA marguerite jeune, souci des champs » (DPF, 1999 : 477). S'il est vrai que l'*effeuillage de la marguerite* constitue également une *pratique sociale de référence... d'antan*, qui relève des *affaires de cœur*, dans le cadre sociolinguistique portugais, il s'impose de souligner que les registres dictionnaires unilingues correspondants sont constitués de références discursives incluses dans des citations anonymes : « malmequer (...) 2. Flor amarela e branca dessa planta. *Trazia na mão um ramo de malmequeres que tinha apanhado no campo. À medida que ia desfolhando o malmequer ia dizendo mal-me-quer, bem-me-quer, muito, pouco, nada...* » (DLPC, 2001 : 2348-2349). Quoiqu'il en soit, ces informations dictionnaires et leur confrontation avec le texte du manuel scolaire ici considéré conduisent à constater que les informations fournies ne sont pas pleinement satisfaisantes, en l'occurrence, en tant qu'informations lexiculturelles aux fins de l'*intercompréhension langagière*.

sein d'un dossier sur le phénomène cybernétique et ses applications sociétales, un *palimpseste verbo-culturel*, plus à la mode actuellement, « Voyage en Cybérie » passe également inaperçu :

- Bien que l'une des tâches demande à l'apprenant étranger d'en expliquer le titre, toute allusion à la souche culturelle francophone correspondante ne mérite aucune référence ; d'une part, le titre *Voyage en Cybérie* renvoie à l'expression homologue contemporaine créée par le canadien francophone Jean-Pierre Cloutier dans ses *Chroniques de la Cybérie* (1994–2004, prix *Web d'Or 1996* et tête de liste du *TOP 125* des sites Webs internationaux) qui fait l'objet de références innombrables et extensives autant dans les publications spécialisées du domaine concerné que dans les publications de vulgarisation correspondantes (<http://www.cyberie.qc.ca>) ; d'autre part, l'expression *Voyage en Cybérie* constitue elle-même un *palimpseste verbo-culturel*, dans la mesure où il s'agit d'une reprise du titre de l'ouvrage intitulé *Voyage en Sibérie* (1768) de l'abbé Jean Chappe d'Auteroche qui y fournit d'amples informations sur cette région de la Russie encore mal connue à son époque (<http://www.ish-lyon.cnrs.fr/sfeds/actualite/popUp/siberie.html>) ; par ailleurs, le rapport d'homophonie des unités lexicales *Sibérie* et *Cybérie* n'est pas sans retombées sur le fait qu'il s'agit d'*espaces* – d'ordre géographique et virtuel respectivement – encore en grande partie à explorer en leurs temps correspondants ;
- Dans une perspective onomasiologique, il faut remarquer que ce manuel n'explore pas le fait que des concepts relevant des *pratiques sociales de référence*, notamment sur le plan de la vie quotidienne, inscrites dans le domaine de la cybernétique, surtout au niveau de sa vulgarisation, ont donné le jour, non seulement pour *lire, parler et/ou agir – langagièrement – sur*, mais également pour *vivre et agir – langagièrement – avec*, à des termes qui, d'une part, quoique déjà ou pas encore inclus dans les dictionnaires, unilingues et bilingues, dits de *langue générale*, portent déjà un cachet (semi-)officiel, tels que *cybercafé, cyberculture, cyberspace, cybérien, cybermonde, cybernaute, cyberprésence...*, et, d'autre part, supporte des concepts sans reconnaissance linguistico-institutionnelle, tels que *cyberagent, cybercadeau, cybercitoyen, cyberesclave, cyberfolie, ciberfou, cyberphobie...*, qui, néanmoins, n'en sont pas pour autant objet de bannissement par la langue-culture dite courante.

La référence à ces concepts sans cachet linguistique institutionnel permet de souligner qu'un autre cas de figure lexiculturel, les *mots-valises* – c'est-à-dire des lexèmes composés par *télescopage* (Dubois, 2002 : 1853), formés grâce à la « combinaison de segments (généralement deux) d'un syntagme développé » (Cabré, 1998 : 157), qui sont également présents dans les manuels qui composent le corpus didactographique de cette étude – ne sont pratiquement pas pris en compte dans ces manuels ; l'approche onomasiologique ne bat pas son plein en ce qui concerne le traitement de cette catégorie lexiculturelle, dont l'exemple suivant, inscrit dans le manuel *Flexible* (Azenha & Teixeira, 2004, 123), dans le cadre *du domaine de référence socioculturelle* intitulé « Expériences et parcours », au sein d'un dossier sur le phénomène cybernétique et ses applications dans le monde du travail, en démontre la carence méthodologique :

- Dans un texte intitulé *Le monde du travail en mutation*, signé par Yves Lasfargue, (Azenha & Teixeira, 2004 : 122-123), on constate trois occurrences du terme *technomordu* ; par la suite, dans le cadre d'un ensemble de tâches portant sur ce même texte, surgissent les questions suivantes : « Classifierais-tu l'auteur de 'technomordu' ? Et toi-même, es-tu 'technomordu/e' ? » ; de plus, en complément et entre parenthèses, surgit le texte suivant : « Si tu ne comprends pas ce mot, sache que *mordu*, utilisé en tant que terme du langage familier, signifie *fanatique, enthousiaste, qui a un intérêt extrême pour qqch.* » ;
- Bien que l'unité lexicale *technomordu* y fasse l'objet d'un éclaircissement partiel, qui découle d'une précision de l'un des sens du segment *mordu* (formes substantive et adjective confondues), on remarque que l'explicitation générale correspondante, parce qu'elle se rapporte exclusivement à la définition utile par rapport au contexte textuel retenu, soit « [p]assionné pour » quelque chose (Dubois, 2002 : 1191), repose essentiellement sur une approche sémasiologique qui ne concerne que la forme substantive du lexème, alors que sa forme adjective est à renvoyer au sens de « [f]ortement épris de quelqu'un » (Dubois, 2002 : 1191) : si les formes adjective et substantive peuvent être rapportées au concept *d'être amoureux de quelqu'un*, seule la forme substantive se doit de véhiculer le concept d'une « personne qui manifeste un goût prononcé, une passion pour quelque chose », ce qui fait en sorte qu'il s'impose de dire *être mordu (pour/de)* quand on est amoureux de quelqu'un et dire *un(e) mordu(e) de* quand on est passionné pour quelque chose (TLFi, 2011) ;

- Quoi qu'il en soit, l'explication fournie par le manuel privilégie l'approche sémasiologique du lexème *technomordu*, qui de plus fait l'objet d'un renforcement objectif lorsqu'on demande au sujet-apprenant s'il est un *technomordu* en omettant indûment l'article indéfini *un*, convertissant de la sorte le substantif en adjectif ; ce traitement provoque un dérèglement d'ordre idiomático-culturel, soutenu par la juxtaposition des lexèmes *fanatique* et *enthousiaste* qui y sont considérés comme sémantiquement équivalents, quoique cette perspective synonymique stricte constitue une généralisation conceptuelle excessive par rapport au contexte – autant textuel que discursif – retenu, différences de signification d'ailleurs dûment explicitées par le traitement définitoire d'ordre dictionnaire (TLFi, 2011) ;
- Il faut souligner que le manuel néglige le potentiel idiomático-culturel des *mots-valises* par rapport au constituant *techno[logie]* ; par exemple, l'unité lexicale *technopathe*, quoique présente dans le texte, n'y mérite aucune attention particulière ; la mise en œuvre d'un traitement éventuel d'autres *mots-valises* qui relèvent du même *domaine de référence socioculturelle* – *technofanatique* et *technoenthousiaste* (termes considérés synonymiques par les auteurs du manuel), *technoexclusion*, *technoexclus*, *technophobie*, *technophobe*, *technopoubelle*... – ferait en sorte qu'émergent des registres d'apprentissage traduisant dans les faits le principe didactologique de consubstantialité de ces composantes.

Les registres didactographiques présentés supra, en tant qu'indicateurs d'un échantillon représentatif du caractère timide de l'exploration dans les faits du principe de consubstantialité des composantes de l'objet *langue-culture*, en l'occurrence du français langue-culture étrangère, conduisent à la conclusion que l'entrée par la lexiculture constitue une voie encore insuffisamment explorée aux fins de l'*intercompréhension* dans et par le processus d'enseignement-apprentissage correspondant dans le cadre du système scolaire portugais. Cette constatation mérite d'être soulignée compte tenu de l'impact considérable confirmé des manuels scolaires sur les pratiques de classe dans le cadre du système scolaire portugais (Castro, 1999), surtout lorsque les enseignants se limitent à mettre en œuvre les prescriptions didactographiques correspondantes.

Toutefois, il faut reconnaître que les manuels qui constituent le corpus didactographique de cette étude n'omettent pas la dimension *interculturelle* en ce qui concerne la *culture-vision* ; les registres correspondants témoignent d'un traitement considérablement extensif et intensif des savoirs produits par les discours disciplinaires autres que le discours didactologique, dont l'approche, pour l'essentiel, converge vers l'orientation retenue par le manuel *Francês 10* (Matos & Guimarães, 2004 : 105) ; en voici un exemple :

- Dans le cadre du *domaine de référence socioculturelle* intitulé « Expériences et parcours », le manuel présente un document sur l'épargne en 2001 des pays de l'OCDE titré « Epargne : plutôt cigale ou plutôt fourmi ? » suivi des questions suivantes : « a) Expliquez la métaphore du titre » et « b) Comparez la situation • du Portugal • de la France • du Royaume-Uni • des Pays-Bas » ;
- Au-delà de la comparaison d'ordre socio-économique (objet de la tâche 4.b), la présence des lexèmes *cigale* et *fourmi*, en outre de leurs significations dites ordinaires respectives commune en langues-cultures française et portugaise – c'est-à-dire, sommairement, le fait qu'il s'agit de deux insectes –, véhicule, pour l'essentiel, une même CCP générale, dont la portée est commune aux deux langues-cultures : d'une part, la *cigale* renvoie en langues-cultures française et portugaise à une « [p]ersonne imprévoyante » (TLFi, 2006) et à une « [p]ersonne peu prévoyante ou qui ne sait pas économiser » (*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* [DLPC], 2001 : 815 [Notre traduction]) respectivement et, d'autre part, et toujours dans le même ordre de présentation idiomatique-culturelle, la *fourmi* véhicule l'idée d'une « [p]ersonne laborieuse, ou patiente, ou économe (p. réf. à l'animal, ou à la fourmi de la fable de La Fontaine) » (TLFi, 2011 : s. p.) et d'une « [p]ersonne très active, travailleuse et économe » (DLPC, 2001 : 1795 [Notre traduction])⁶ ;

⁶ En ce qui concerne le traitement de l'unité lexicale *cigale* au sein des DPF et DFP (v., supra, note de bas de page 16), on trouve les informations suivantes : pour ce qui est de l'unité *cigale*, « **cigale** (...) 1. ZOOLOGIA cigarra ; 2. NÁUTICA argola de âncora » (DFP, 2000 : 187), « **cigarra** (...) ZOOLOGIA cigale ; **a cigarra e a formiga** la cigale et la fourmi ; **cigarra eléctrica** ronfleur électrique, ronfleur d'alarme » (DPF, 1999 : 187) ; pour ce qui est de l'unité lexicale *fourmi*, « **fourmi** (...) 1. formiga ; [fig.] **c'est une fourmi** é uma pessoa muito trabalhadora ; 2. [cal.] pequeno passador de droga • **avoir des fourmis dans les jambes** estar em pulgas » (DFP, 2000 : 389), « **formiga** (...) fourmi ; **a cigarra e a formiga** la cigale et la fourmi ; **à formiga** petit à petit, l'un après l'autre » (DPF, 1999 : 371). En fonction de ces informations dictionnaires et leur confrontation avec le texte du manuel scolaire concerné, force est de constater que les informations fournies ne sont pas pleinement satisfaisantes, en l'occurrence, en tant qu'informations lexicoculturelles aux fins de l'*intercompréhension langagière*.

- Toutefois, il faut attirer l'attention sur le fait qu'en langue-culture française, et au surplus de la CCP générale commune avec la langue-culture portugaise, les lexèmes *cigale* et *fourmi* évoquent dans le cadre de la langue-culture française aussi *fable* et *La Fontaine* ; quoique la référence idiomatico-culturelle implicite ne soit pas inéluctablement partagée par un apprenant dont la langue-culture de souche est le portugais, cette CCP commune aux deux langues-cultures véhiculée par les lexèmes *cigale* et *fourmi* est suffisante, en l'occurrence, pour que l'apprenant dont la langue-culture dite maternelle est le portugais accède au sens des unités lexicales *pays fourmi* et *pays cigale* dans le contexte du document où ces lexèmes marquent présence, soit, pour dire brièvement, *pays où l'épargne est considérable* et *pays où l'épargne est négligée*, respectivement.

D'une part, par opposition à la tradition scolaire de l'organisation thématique – que l'entrée soit assurée par des textes d'auteurs à vocation morale (*méthodologie traditionnelle*), ou des documents à la fois visuels et textuels à fonction essentiellement représentative et descriptive (*méthodologie directe*), ou exclusivement textuels du type *récit* (*méthodologie active*), ou audiovisuels dialogiques (*méthodologie audiovisuelle*), ou de tous types, authentiques ou fabriqués, articulés les uns avec les autres (*approche communicative*) (Puren, 1988) – et, d'autre part, de façon à correspondre à l'orientation du CECRL qui, dans sa section 5.2. (CE, 2001 : 86-1001), où se trouve explicité et développé le concept de *compétence communicative langagière*, inscrit *l'étendue* et la *maîtrise du vocabulaire* dans la *compétence linguistique* et les *développements thématiques* dans la *compétence pragmatique*, de manière à ce que la *capacité de gérer et de structurer le discours* au lieu d'être déterminée par *l'organisation thématique* puisse s'y vérifier au besoin en fonction des exigences de la *compétence communicative langagière* en jeu à l'occasion (CE, 2001 : 96), le Ps-2001 cherche à prioriser les *domaines de référence socioculturelle* par rapport aux thèmes de communication privilégiés pour des actes de communication particuliers.

En effet, le Ps-2001 adhère à la perspective du CECRL qui, dans le cadre de la *compétence pragmatique*, privilégie l'entrée dans la langue-culture étrangère par les *tâches langagières et communicatives* exigées par les *scénarios* et les *scripts d'échanges interactionnels* (CE, 2001 : 18, 45) qui se produisent dans les *sphères d'activité* ou *centres d'intérêt* regroupés sous le générique

domaines (d'action de la vie sociale) (CE, 2001 : 41), c'est-à-dire les « grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux » (CE, 2001 : 15). Quoique le CECRL souligne que le nombre des domaines possibles est indéterminé, il en identifie quatre en fonction du critère de leur utilité générale sur les plans langagier et communicatif – *domaine personnel*, *domaine public*, *domaine professionnel* et *domaine éducationnel* – qui sont à croiser avec les catégories situationnelles *lieux*, *moments*, *institutions/organismes*, *acteurs*, *objets*, *événements*, *actes/opérations* et *textes* (CE, 2001 : 41-43). Bien que les manuels scolaires de français langue-culture étrangère, qui composent le corpus utile de cette étude, se réclament également de cette orientation, les *domaines de référence socioculturelle* y sont configurés plutôt en dossiers à thèmes privilégiés pour des actes de communication particuliers qu'en *sphères d'activité* ou *centres d'intérêt* où, comme le souligne le CECRL, nombre de situations relèvent à la fois de plusieurs domaines qui, en plus, se chevauchent (CE, 2001 : 41).

Le fait que ces manuels scolaires recourent à des documents dits *authentiques* – textuels prioritairement et iconographiques subsidiairement – d'ordre divers, mais qui s'inscrivent dans des registres thématiques plutôt à la mode de façon à correspondre, comme le soulignent les auteurs respectifs dans leurs préfaces, aux attentes les plus immédiates des jeunes apprenants qui constituent les sujets du dispositif didactique correspondant, conduit à ce que *la culture-vision* (détentrice du monopole textuel de ces manuels scolaires) et *la culture-action* (parent pauvre et quasi-absent du patrimoine textuel de ces mêmes manuels scolaires) tombent *dans le pittoresque*, au sens bachelardien du terme (Bachelard, 1938) ; l'approche d'inspiration cartésienne, qui fait logiquement du complexe avec du simple et qui sous-tend le traitement didactique des registres didactographiques de ces manuels scolaires, l'emporte sur l'approche didactologique qui cherche à lire le complexe réel sous l'apparence simple, car ce réel fondamental n'émerge pas explicitement à la surface du phénomène ; dans une perspective globale, il s'impose de lier *la pensée* à *l'expérience* dans la vérification, c'est-à-dire, en l'occurrence *la vision* et *l'action* au sein des domaines de la vie sociale.

Dans le cadre didactologique, l'approche par l'expérience première commune, pittoresque et colorée, en tant que but ultime de l'expérience elle-même et constituant de la sorte un des premiers obstacles auxquels se heurte l'*intercompréhension linguistico-culturelle* bien-fondée, est contrecarrée par

la perspective de la lexiculture, dans la mesure où cette approche disciplinaire cherche à concilier la (*langue-*)*culture-vision* et la (*langue-*)*culture-action*, ce qui revient à « réconcilier l'esprit et le corps, la rationalité et la sensibilité, le cerveau gauche et le cerveau droit, à travailler, dans le long terme, au remembrement de l'homme éclaté » (Galisson, 1999b : 109).

4. Conclusion

En résultat de cet aperçu de l'étude sur laquelle repose la caractérisation de la tendance la plus en vogue en ce qui concerne le type de rapport dominant des composantes *langue* et *culture* aux fins de l'*intercompréhension*⁷ au sein du processus d'enseignement-apprentissage du *français* dans le contexte actuel du système scolaire portugais, notamment de par les entrées avancées para la *lexicuilturologie*, il est à constater que les registres didactographiques inscrits dans les manuels scolaires les plus représentatifs en termes d'impact quantitatif de la discipline, qui se rapportent à l'enseignement secondaire correspondant, concèdent, dans les faits, la priorité à la *langue-culture-vision*, même si fort ponctuellement émergent des amorces de *langue-culture-action* (le plus souvent juxtaposée à la langue-culture dite savante) et que le tout relève d'une perspective de *compréhension interculturelle* résolue davantage en termes déclaratifs qu'en termes procéduraux.

Dans le prolongement de cette étude, il s'avère pertinent de suggérer l'exploration (future) de l'optique avancée par la Mémétique – terme qui provient de l'association des termes gène et *imitation* (du grec *mimesis*) et qui désigne l'approche qui applique les concepts pris de la théorie de l'évolution darwinienne, notamment la génétique des populations, à la culture humaine – (Dawkins, 1976), ou autrement dit « l'étude des représentations qui circulent entre les individus et les groupes et se transmettent par imitation : modes, slogans, etc. » (Baquiast, 2003 : 138), dans la mesure où les *mèmes* sont,

⁷ En fonction de l'étude de cas qui constitue le corps central de ce texte, il s'impose d'insister sur le fait que, dans le cadre du système scolaire portugais contemporain, notamment sur le plan didactographique, le terme *intercompréhension* correspond essentiellement à la notion de compréhension réciproque d'au moins deux (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques et culturels mis en œuvre, lors d'une situation contextuelle de communication langagière, sont distincts ; cette perspective notionnelle cherche surtout à surmonter les problème d'*incompréhension* – surtout en termes de *réception* – entre les usagers de langues-cultures différentes.

grosso modo, les idées, les unités d'information culturellement transmises qui peuplent les cerveaux, sous forme de structures neuronales stockées précisément dans le cerveau humain, et qui guident le comportement (ici synonyme de toute production matérielle d'un humain : *parole, œuvre d'art, architecture, musique, théorie scientifique*, etc.).

Le fait que, dans le cadre de l'approche mémétique, la *culture* se présente comme un bassin de *mèmes* qui cherchent à se reproduire – alors que certains périssent, d'autres se reproduisent et se diversifient – ne permet-il pas à la lexiculturologie de tirer parti des potentialités des phénomènes de suppression et de réplication de ces unités porteuses d'information au sein même de l'approche lexiculturelle aux fins de l'*intercompréhension* non seulement bi- ou plurilingue⁸, mais également unilingue⁹, compte tenu des dimensions didactologiques *temps* et *espace* ?

⁸ En complément à la note de bas de page 7, la conception de *plurilinguisme* qui comprend plus de trois langues-cultures – une *langue-culture maternelle* (portugais) et deux *langues-cultures étrangères* (français et anglais), en l'occurrence – peut se vérifier dans le cadre d'une relation d'enseignement-apprentissage *bi-lingue* ; en effet, une étude doctorale en *didactologie des langues-cultures* (Silva e Silva, 2006), qui prend appui sur des données empiriques (au sein d'une *recherche-action*), met en évidence que, sur le plan de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures en général et du *français langue-culture étrangère* en particulier, un matériau didactographique, objet de pratique de classe, emprunté au manuel *Suggestions* (FERRÃO TAVARES & FRÓIS, 1993), présente un texte – qui a pour titre *My Fer Lady* – qui porte sur la Tour Eiffel (pp. 92-93) ; il s'agit d'un *palimpseste verbo-culturel* qui présente un double intérêt, dans la mesure où cet intitulé, d'une part, se fait l'écho d'un autre titre, à savoir *My Fair Lady* (titre d'une comédie musicale d'Alan Jay Lerner (paroles et livret) et Frederic Loewe (musique), jouée pour la première fois le 15 mars 1956 sur Broadway et du film musical américain correspondant de George Cukor sorti en 1964 – v. http://fr.wikipedia.org/wiki/My_Fair_Lady), et, d'autre part, relève de l'anglais des USA ; l'interface verbo-culturelle se vérifie à la fois sur le plan du signifiant – *fair/fer* [fer] –, quoique partiellement, et celui du signifié dans une perspective extensive, en personnifiant en quelque sorte la matérialité du métal tenace qui constitue la Tour Eiffel ; il est évident que, dans ce cas, la non connaissance de l'archétype verbo-culturel du titre du texte du manuel soulève des difficultés à tout apprenant de langue-culture portugaise qui apprend la langue-culture française en ce qui concerne l'accès à la CCP qui véhicule ce *palimpseste verbo-culturel*, même si ce sujet est en mesure de comprendre la charge sémantique du titre en anglais. Tout compte fait, il s'agit d'un cas lexiculturel de nature plurilingue – car il met en jeu, en l'occurrence, une *langue-culture maternelle* (portugais) et trois langues-cultures étrangères (français, anglais du Royaume Uni et anglais des USA – dans le cadre de l'enseignement d'une langue-culture étrangère (français) dans le contexte scolaire portugais, c'est-à-dire dans une circonstance scolaire *bi-lingue*.

⁹ Par exemple : quelle information culturelle évoque, même en France actuellement, pour les enfants et les jeunes dits autochtones le sigle ORTF – *Office de la radiodiffusion-télévision française* –, créé en 1964 (pour substituer à l'époque la *Radiodiffusion-Télévision française* : RTF) et qui s'impose alors, en tant que nom de marque courant, comme le symbole du grand service public unifié au temps du monopole étatique du domaine), mais qui n'est plus en 1975, en résultat de la réorganisation du service en sept sociétés autonomes, soit, dans une perspective mémétique, des *mèmes* (lexicoculturels) suivants : *Télévision Française 1* (TF1), *Antenne 2* (A2), *France-Régions 3* (FR3), *Société française de production* (SFP), *Télédiffusion de France* (TDF), *Radio France* (RF), *Institut national de l'audiovisuel* (INA) ?

L'évolution des *mêmes* est rendue possible à l'heure actuelle par l'immense panoplie de canaux de transmission, à savoir : l'écriture, l'observation du comportement, les médias, internet, les télécommunications, le courriel, le langage corporel, les habitudes, l'éducation... et, par conséquent, les langues-cultures, dont les quelques cas de figures lexiculturels indiqués supra constituent à juste titre des *mêmes* idiomatico-culturels, dans la mesure où le processus vital de ces catégories lexiculturelles résulte de la sélection qui s'opère dans l'espace et le temps au sein des milieux *intra-culturels* (particuliers), en tant que sous-systèmes de milieux *inter-culturels* (globalisés), dont les retombées ne sont pas sans conséquences sur l'apprentissage et/ou l'usage de la *compétence*, des *savoirs* et de l'*approche didactique* de l'*intercompréhension*, que celle-ci se vérifie dans des situations contextuelles uni-, bi- ou plurilingues et pluriculturelles et que les codes linguistico-culturels correspondants soient non seulement linguistico-culturellement, mais aussi spatio-temporellement *identiques, proches, voisins... ou lointains*.

Références bibliographiques

- AZENHA, M. & TEIXEIRA, J. (2004). *Flexible [10^o ano]*. Porto: Edições ASA.
- BACHELARD, G. (1938) [1993]. *La Formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- BAQUIAST, J.-P. (2003). *Entre science et intuition : la conscience artificielle*. Paris : Éditeur Automates Intelligents.
- CABRÉ, M.T. (1998). *La terminologie : Théorie, méthode et application*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- CASTRO, R. V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications : Apprentissage et Usage des langues dans le Cadre Européen, numéro spécial, juillet, 1998*.
- DASEN, P. & RETSCHITZKI, J. (1989). *La recherche interculturelle*. Paris : l'Harmattan.
- DAWKINS, R. (1979) [1976]. *Le gène égoïste*. Paris, Armand Colin.
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA [DLPC], (2001). Braga: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- DICIONÁRIO DE FRANCÊS-PORTUGUÊS [DFP], (2000). Porto: Porto Editora.

- DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS-FRANCÊS* [DPF], (1999). Porto: Porto Editora.
- DUBOIS, J. (2002). *Lexis – dictionnaire de la langue française*. Paris : Larousse.
- FERRÃO TAVARES, C. & FRÓIS, J. (1995). *Suggestions – 11º ano*. Lisboa: Plátano Editora.
- FERRÃO TAVARES, C., SILVA, J. & SILVA E SILVA, M. (2010). Des notions actuelles (et potentielles) d'*intercompréhension* en didactique des langues-cultures. *Redinter-Intercompreensão – Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, 1, 125-155.
- GALISSON, Robert (1990). Où va la didactique du Français Langue Étrangère. *Études de linguistique Appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 79, 9-34.
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- GALISSON, R. (1993). Pour un modèle d'enseignement subordonné à un modèle d'apprentissage (des langues-cultures) dans le cadre de l'école. *Dialogues et cultures*, 37, 11-19.
- GALISSON, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : état des lieux et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 108, 25-37.
- GALISSON, R. (1995). En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 100, 79-98.
- GALISSON, R. (1999a). La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 116, 477-496.
- GALISSON, R. (1999b). Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? In GALISSON, R. & PUREN, Chr. *La formation en question*. Paris : CLE international (pp. 95-115).
- GUEIDÃO, A. & CRESPO, I. (2004). *Anti-sèche [10º ano]*. Porto: Porto Editora.
- MATOS, M. C. & GUIMARÃES, M. C. (2004). *Francês 10*. Porto: Areal Editores.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Ensino Secundário Programas de Francês*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PRUVOST, J. (1999). Lexique et vocabulaire : une dynamique d'apprentissage. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 116, 395-419.
- PUREN, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan- CLE International.
- PUREN, Ch. (1999). Que faire des questions que l'on se pose dans sa pratique ? In GALISSON, R. & PUREN, Christian. *La formation en questions*. Paris : CLE International (pp. 5-32).
- PUREN, Ch. (2007). Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence.
- <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>

- SEQUEIRA, F. (Ed.). (1993). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- SILVA, J. & FERRÃO TAVARES, C. (2004). Lire une revue de Didactologie des langues-cultures. *Intercompreensão*, 11, 101-119.
- SILVA E SILVA, M. (2006). *La pragmatique lexiculturelle en Éducation aux langues-cultures: une étude de cas dans le contexte scolaire portugais*. Thèse de Doctorat en Éducation (Didactique des langues étrangères) présentée et soutenue publiquement à l'*Universidade do Minho*, Portugal, sous la direction scientifique de Madame le Professeur Clara Ferrão Tavares. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA E SILVA, M. & FERRÃO TAVARES, C. (2007). Du principe didactologique de consubstantialité de la langue et de la culture dans les manuels scolaires de FLE au Portugal. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie*, 146, 215-227.
- TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ [TLFi] en ligne (2011). atilf.atilf.fr/tlf.htm

Yasmin PISHVA
Université de Stendhal – Grenoble
Nathalie THAMIN
Université de Franche-Comté

Pratiques de formation aux approches plurielles : approche réflexive et intercompréhension

Resumo

O curso «As línguas na escola: didática das abordagens plurais», proposto, desde 2009, no primeiro ciclo da Universidade de Grenoble, tem como finalidade a descoberta de abordagens plurais para um ensino não compartimentado das línguas no primeiro ciclo do ensino básico (*éveil aux langues*, intercompreensão, ensino integrado das línguas estrangeiras). O curso propõe um aprofundamento de conceitos em didática das línguas (biografias linguísticas, habilidades linguísticas, competência plurilíngue e intercultural...) e uma exploração de recursos disponíveis (*EurocomRom*, *Galatea*, *Elodil...*) numa ótica reflexiva susceptível de favorecer a emergência de práticas profissionais abertas à pluralidade linguística e cultural.

Palavras-chave: abordagens plurais, reflexividade, abordagem intercompreensiva, identidade profissional, abertura à diversidade linguística e cultural, didática do plurilinguismo.

Abstract

The training «Languages at School: Teaching multiple approaches», which has been offered since 2009 for the undergraduate levels at the Grenoble Universities, is available so that one can discover pedagogical approaches for the teaching of multiple languages simultaneously in Primary Schools language awareness, mutual understanding, teaching materials integrated E). The key concepts in language teaching are extensive (language biographies, language skills, intercultural and multilingual competences...) and the available resources (*EuroComRom*, *Galatea*, *ELODiL...*), which are explored in a reflective perspective, may favor the emergence of professional practices open to plurality.

Key-words: plural approaches, reflexivity, intercomprehension, professional identity, openness to cultural and linguistic diversity, approaches to multilingualism.

1. Introduction

Dans le contexte actuel de nos sociétés marquées par la pluralité (des populations, des langues, des cultures, des religions, des identités) favorisée par les nombreux brassages et mouvements mondiaux de population et rendant les relations intergroupes complexes et parfois en tension, la question de la formation des enseignants de langue/culture est incontournable. Dans ce cadre, la formation disciplinaire et linguistique ne constitue plus à elle seule une formation suffisante et ne peut faire l'impasse sur l'intégration d'une dimension d'éducation et de formation à la pluralité linguistique et culturelle (Matthey & Simon, 2009) préparant apprenants et futurs enseignants à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008) et favorisant ainsi le développement d'attitudes éco-citoyennes.

1.1. Mission d'enseignement de l'enseignant de langues

Dans sa mission d'enseignement, l'enseignant-acteur social (Coste & Simon, 2009) interagit et compose avec la pluralité (des cultures éducatives, des contextes d'enseignement/apprentissage, des attentes vis-à-vis du projet scolaire ou de formation professionnelle, des profils d'apprentissage, des trajectoires familiales ou de migration). L'enseignant mobilise des savoirs, des savoir-faire professionnels mais aussi des savoir-être (Matthey & Simon, 2009) qui font l'objet d'une véritable réflexion dans l'optique d'une éducation plurilingue et pluriculturelle (travaux du Conseil de l'Europe, CECRL, 2001; Beacco & Byram, 2007). Pour reprendre les propos de Kervran, Jonckheere et Furlong (2008: 265), *«les savoir-être sont appelés à évoluer vers la valorisation*

¹ De nombreuses études montrent que la non reconnaissance des langues de la famille a des effets négatifs désastreux sur l'apprentissage, la motivation, l'estime de soi (Cummins, 2001; Hamers, 2005; Moore, 2006) et qu'à l'inverse, la valorisation de la ou des langues secondes de l'apprenant a des effets positifs, en favorisant par exemple la «sécurité linguistique» et les transferts d'acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008). Un certain nombre de travaux, en particulier dans le contexte du Canada, montrent l'importance des collaborations familles immigrantes-écoles et familles-écoles-organismes communautaires dans la réussite scolaire de jeunes immigrants (cf. Vaatz-Laaroussi, Kanouté, Rachédi, Duchesne, 2005; Vatz-Laaroussi, Kanouté, Rachédi, 2008; les travaux de Cummins, de Moore autour de la plurilittératie, dans des contextes de forts contacts liés aux migrations ou à la présence de nombreux groupes autochtones ayant ou non conservé leurs langues) – ce qui nécessite de la part de l'enseignant ou/et des chefs d'établissement une aptitude à s'ouvrir sur l'extérieur de l'école.

de la diversité, la prise de conscience des enjeux d'une éducation plurilingue, la prise en compte des identités plurielles et des locuteurs plurilingues».

L'enseignant de langues ne peut éviter ce travail de conscientisation sur lui-même, son parcours langagier, personnel et professionnel, ses expériences pluriculturelles, ses représentations (des langues, du bi-plurilinguisme, de l'enseignement, de l'apprentissage, de sa discipline, de son propre plurilinguisme, de l'Autre). Pour E. Carrasco Perea et E. Piccardo (2009: 20), si «*le plurilinguisme exige d'être avant tout découvert, puis valorisé et ensuite développé, la prise de conscience de la dimension culturelle («unique» ou composite/diversifiée) de sa propre biographie et de celle des autres ne va pas de soi. En effet, cette conscientisation nécessite un travail ciblé de la part de l'individu qui doit être dans ce processus accompagné et encouragé par l'institution».*

Nous sommes donc convaincues que la question de la formation des enseignants et le développement de savoir-être spécifiques conditionnent les évolutions possibles en matière d'enseignement/apprentissage des langues, notamment par la prise en compte de la biographie langagière et des compétences pluriculturelles des apprenants et de leur valorisation au sein de la classe mais aussi de la société¹ (Carrasco Perea & Piccardo, 2009: 20; Kervran *et al.*, 2008) et que c'est sur cet aspect que l'action de formation se doit d'insister. Alors quelles propositions curriculaires pour une éducation linguistique et interculturelle?

1.2. Diffusion des approches plurielles dans la formation universitaire grenobloise

Le présent texte est issu d'une prise de parole au colloque REDINTER 2010 / Congrès GMF qui s'est tenu à l'Université d'Augsbourg en Allemagne, du 16 au 18 septembre 2010 sur la thématique des *Nouveaux dialogues en intercompréhension*. Il s'inscrit dans l'un des objectifs du colloque visant à diffuser les pratiques liées à l'approche intercompréhensive et plus largement aux approches plurielles, à travers les travaux en cours des membres de Redinter, auprès d'un public de futurs enseignants de langues en formation initiale (L1-2). A l'université Stendhal de Grenoble en effet, de nouvelles propositions curriculaires ont récemment vu le jour, visant un public de futurs enseignants, d'enseignants ou encore de formateurs de formateurs, qui intègrent des contenus et des démarches didactiques inspirées des « approches plurielles » (Candelier, 2008), dans l'optique d'une didactique du plurilinguisme et d'une éducation plurilingue et pluriculturelle.

En effet, si un cours est proposé en didactique des langues sur *L'Enfant et l'apprentissage des langues*² depuis 2005 au niveau du Master 1 et Master 2 en présentiel, ce dernier s'adresse maintenant également au public de l'enseignement à distance (depuis 2009 en master 1 FLE). Il est également proposé depuis la rentrée 2010 dans le cadre du nouveau master *Métiers de l'enseignement scolaire*³. L'insertion d'une nouvelle unité d'enseignement dans le cursus de licence permet une extension en amont, touchant ainsi un public plus jeune.

Force est de constater que ce type de formations à la didactique du plurilinguisme trouvent ainsi progressivement une place et une légitimité à la fois dans les *curricula* et au niveau institutionnel. C'est dans ce contexte que nous présenterons l'unité d'enseignement « *Les langues à l'école : didactique des Approches plurielles* » que le département LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de l'Université Stendhal propose depuis la rentrée 2009 aux étudiants de licence des universités grenobloises, unité élaborée et prise en charge par les deux auteures durant l'année 2009-2010.

Nous exposerons dans la section suivante les questionnements sous-jacents qui ont préfiguré à la conception de cette formation.

2. Didactique du plurilinguisme et questionnement en formation

2.1. Constats de départ

La didactique du plurilinguisme, dans une dimension linguistique et sociale, vise la valorisation de la diversité et de la richesse langagière et culturelle des apprenants ainsi que le développement d'un répertoire langagier plurilingue, ou bien ce qu'on peut définir comme *une aptitude linguistique unique* (Neuner, 2004). L'insertion curriculaire officielle dans la formation scolaire se traduit par l'augmentation du nombre de langues enseignées dans les établissements ou par des enseignements bilingues, ou par d'autres situations dépendant de l'initiative personnelle des enseignants qui proposent notamment dans leurs formations des approches type éveil aux langues. L'intégration de la didactique plurilingue est donc fortement différenciée et s'adapte aux contextes d'enseignement et aux besoins de la formation. Pourtant, tout enseignement des langues secondes ou tertiaires devrait s'inspirer des principes généraux

² Ce cours a été conçu par Diana-Lee Simon, MCF, Université Stendhal.

³ Master dédié à la préparation aux concours de l'enseignement primaire.

(Beacco & Byram, 2007) d'une approche plurilingue qui selon le débat actuel en didactique des langues préconise :

- la valorisation du « plurilinguisme individuel interne » (Wandruszka cité par Neuner, 2004) des apprenants en tant que réservoir des connaissances langagières et culturelles préalablement développées,
- l'enrichissement du plurilinguisme « externe » (Neuner, 2004) en tant que capacité à apprendre les langues,
- la prise en compte des caractéristiques individuelles dans le processus d'apprentissage.

L'enseignant qui doit favoriser le développement du bagage langagier de l'apprenant tout en se basant et en valorisant la richesse de ses compétences préalables, doit être capable de reconnaître, et exploiter l'hétérogénéité linguistique et culturelle présente dans la classe. De même, il doit aussi être capable d'être un médiateur entre les élèves et l'objet d'apprentissage (la / les langues et cultures étrangères). « *L'enseignant médiateur langagier et culturel* » (Coste, 2009 : 170) a comme objectif de réduire les distances, les incompréhensions, d'aider l'apprenant à savoir accepter « l'autre », porteur de cultures, connaissances et habiletés nouvelles, de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements. L'enseignant doit-il acquérir alors des compétences différentes de celles d'une « *didactique traditionnelle* » (Neuner, 2004)? Se former à d'autres démarches pour en exploiter certaines techniques et les adapter aux publics et aux objectifs visés ? Notamment aux approches plurielles en tant qu'approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (CARAP, 2010 : 5) ?

« *Enseigner ne se résume pas à la transmission d'un savoir, mais c'est montrer comment, même plus, c'est apprendre à être, à devenir.* » (Perrenoud, 2005) ; cette considération semble encore plus pertinente quand l'objectif de l'enseignement est le développement d'une identité inter-pluri culturelle et plurilingue.

Le principal outil de travail de l'enseignant, c'est sa personne, sa culture, la relation qu'il instaure avec ses élèves, individuellement et en groupe (*ibid*). Les traits de la personnalité qui caractérisent l'identité et l'image de soi doivent être considérés quand on enseigne les langues. Caractéristiques que l'on considère souvent presque innées, instinctives et peu nobles devant les savoirs disciplinaires. Pourtant ces attitudes influencent la « manière d'enseigner », d'appliquer des compétences professionnelles. La capacité à reconnaître les

points forts et faibles des apprenants, d'organiser les stratégies pour résoudre des problèmes d'apprentissage relève de notre capacité à entrer en relation avec l'autre, à identifier les situations, à savoir les gérer. Quels savoirs, habiletés et attitudes l'enseignant doit-il développer ? Quelles connaissances du monde et expériences personnelles ? Quelle conscience de soi ? Et surtout, de quelle manière pourra-t-il les acquérir ?

2.2. Problématique : articulation d'une démarche réflexive et de l'intercompréhension

La pratique/l'expérience de l'intercompréhension dans la formation de formateurs conduit l'enseignant à découvrir d'autres stratégies d'accès au sens, de construction de savoirs et de développement de compétences en langue (par compétences dissociées, approche comparative, exploitation des savoirs et savoir-faire interlinguistiques), ainsi que l'existence d'autres compétences et connaissances plurielles. La pratique de la compétence communicative intercompréhensive peut favoriser une réflexion « spontanée » (*a posteriori* ou en cours d'action) sur ses propres compétences parce qu'elle oblige l'apprenant à mobiliser son bagage des connaissances et compétences préalables pour aboutir à un acte de communication de ce type.

Quels rôles pourraient avoir la réflexivité et l'approche intercompréhensive dans la formation des enseignants ?

Nous faisons l'hypothèse que l'union de la pratique de l'intercompréhension au travail réflexif sur les profils langagiers et professionnels de l'enseignant en formation initiale ou continue, favorise une prise de conscience du profil plurilingue et multiculturel (manifeste ou latent) et des composantes qui entrent en jeu dans la didactique du plurilinguisme. De même, l'accompagnement réflexif associé à la pratique de l'intercompréhension a probablement des incidences sur les attitudes, sur la confiance en soi en tant qu'enseignant, sur les compétences professionnelles et sur les objectifs de l'enseignement.

Nous allons maintenant revenir sur quelques notions théoriques qui composent notre cadre conceptuel.

2.3. Cadre conceptuel

Les approches plurielles envisagent le plurilinguisme comme un **atout** pour l'apprentissage et mettent en synergie les enseignements et les apprentissages qui ne sont plus considérés de manière isolée mais en cohérence. Pour M. Candelier (2003b : 19-20), il s'agit d'«...une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une

*telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une **compétence plurilingue et pluriculturelle** (...), c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale. »*

A partir de cette définition, l'auteur qualifie d'*approche singulière* celle que l'on rencontre habituellement en contexte scolaire visant l'enseignement/apprentissage d'une seule langue, prise comme une discipline à part, que ce soit la langue de l'école ou une langue étrangère.

Ce type de démarche méthodologique se révèle propice au développement d'aptitudes à l'apprentissage des langues en général et d'attitudes positives d'après les résultats de plusieurs programmes de recherche (Candelier 2003a). Elle accorde une place importante aux langues déjà-là (la/les langues de l'apprenant), et aux compétences acquises en dehors de l'école dans le milieu familial ou l'environnement au sens plus large, soient-elles partielles. L'apprenant est invité à s'appuyer sur ces ressources, prises comme une valise-outils à sa disposition, pour aller vers la nouvelle langue, vers une langue inconnue. Il en résulte une dynamique qui agit sur son répertoire, qui se voit modifié en conséquence et qui inclut toutes les compétences en évolution.

Le souhait ici est d'envisager ces démarches comme inclusives en quelque sorte, et de permettre un accueil dans l'espace scolaire des langues d'origine et familiales des élèves. Celles-ci deviennent en classe objets d'apprentissage, tout comme le français, langue de scolarisation, et s'en trouvent ainsi légitimées, valorisées. Les approches plurielles sont par ailleurs à mêler avec les approches singulières, à des moments donnés, bien déterminés avec des objectifs bien définis (CARAP ; de Pietro : 2010).

3. Brève description curriculaire : « Les langues à l'école : Didactique des Approches Plurielles »

Nous nous proposons maintenant de décrire brièvement le dispositif mis en place en termes d'objectifs, de contenus et de didactisation proposés aux étudiants tout en explicitant notre démarche.

3.1. Présentation du cours

Cette formation annualisée, intégrée dans le parcours de Métiers de

l'enseignement et proposée en option libre aux étudiants de lettres, langues, sciences du langage se donne pour finalité la découverte de différentes démarches plurielles pour l'enseignement décloisonné des langues à l'école primaire (éveil aux langues, intercompréhension, enseignement des matières intégrées en LE). Elle envisage les théories sous-jacentes en approfondissant les principaux concepts en didactique des langues : notion de biographies langagières, d'intercompréhension, d'habileté langagière, de compétence plurilingue et interculturelle (Cadre Européen commun de référence pour les Langues). Elle explore également les ressources et outils à disposition (EuroComRom, Galatea, Galanet Euro-mania, Itinéraire romans, Galapro s'agissant des approches intercompréhensives mais aussi ELODIL, Evlang pour les approches d'éveil aux langues ou encore EMILE pour les approches intégrées). Le but étant d'apporter aux étudiants des outils théoriques et didactiques leur permettant d'améliorer leur compréhension des compétences et les processus acquisitionnels du sujet plurilingue, pour une meilleure prise en compte dans la démarche éducative de la pluralité linguistique et culturelle. Les enseignements s'organisent en 48 heures et rapportent 3 crédits (ECTS) par semestre.

Les objectifs et les contenus du premier semestre ont été les suivants:

Objectifs

- familiarisation avec les concepts principaux de la didactique des langues et des approches plurielles : compétence plurilingue, apprentissage tout au long de la vie, biographies langagières...
- descriptions des démarches plurielles (type, objectifs, publics),
- articulation entre les approches plurielles et l'apprentissage d'une langue particulière,
- découverte, pratique et analyse des outils et dispositifs des approches plurielles, en salle équipée.

Descriptif des contenus

1. Cadre Européen Commun de Référence

- La nouvelle perspective dans l'enseignement apprentissage des langues
- Familiarisation avec les concepts clés de la politique : compétence, habileté, profil plurilingue

2. Didactique du plurilinguisme

Approches plurilingues : intégration curriculaire

3. Didactique des approches plurielles : notions clés et les différentes démarches

Le CARAP (Cadre de références des approches plurielles des langues et des cultures)

4. Analyse des outils et dispositifs

- Pour les Approches d'IC : Galatea, Galanet, Itinéraire romans.
- Pour les approches intégrées : Emile.

5. Les approches plurielles appliquées aux familles des langues

- Éveil aux langues : Elodil (Canada).
- Enseignement type Eu & I

6. Approche plurielle et approche singulière

Comment intégrer la démarche propre à l'approche plurielle dans une perspective d'apprentissage d'une LN.

3.2. Accompagnement réflexif proposé durant le premier semestre

L'objectif de la démarche réflexive est d'amener les étudiants à prendre conscience des éléments qui entrent en jeu dans la perspective d'une didactique plurilingue : l'aspect composite et varié du profil plurilingue, les composantes de la compétence plurilingue, les compétences plurielles déclinées en termes d'objectifs, pour pouvoir élargir le spectre d'action dans leurs futures expériences professionnelles à propos des objectifs (compétences plurielles) et des enjeux (motivation, langue comme élément de construction identitaire, et d'acceptation de l'autre) dans un cours de langue. Notre démarche a été proposée tout au long de la formation. Elle s'articule en un bilan initial, une fiche de suivi pour certaines activités et un bilan final. Nous sommes parties d'une mise en situation :

1. Au début de la formation, un travail réflexif sur le profil plurilingue et les expériences préalables nous a permis d'amener l'apprenant à un travail d'investigation et d'analyse plus approfondi des compétences et composantes caractérisant le profil plurilingue et les différentes compétences plurielles, les savoirs et les savoir-faire et les savoir-être (CARAP) qui entrent en jeu dans une didactique du plurilinguisme.
2. Au cours de la formation, nous avons proposé une réflexion en présentiel sur une expérience de pratique de l'intercompréhension menée en classe. Les étudiants ont réalisé les activités d'un module

de Galatea dans une langue inconnue. La fiche de travail portait sur les compétences qu'ils estimaient avoir développées ainsi que sur les stratégies utilisées pour accéder au texte.

Ce travail réflexif accompagne l'apprenant dans l'expérimentation et l'analyse des outils s'inspirant des approches plurielles guide par la suite la réflexion sur l'intégration des stratégies et des techniques des approches plurielles à un contexte d'enseignement/apprentissage scolaire plus « ordinaire » où l'approche singulière reste encore dominante.

3. A la fin de la formation :

- Bilan profil langagier et compétences plurilingues des apprenants
- Projet de réinvestissement des acquis

Durant le deuxième semestre, il s'est agi d'appréhender en termes de contenus :

- d'une part, les politiques éducatives française et européenne des langues étrangères (politique de promotion du plurilinguisme par le Conseil de l'Europe) ainsi que la problématique de l'enseignement scolaire des langues vivantes, en particulier dans le primaire, dans le souci de répondre aux besoins de connaissances d'étudiants dont le projet est de devenir professeur des écoles, même si en réalité, les projets d'enseignement des neuf étudiants concernés se sont avérés plus larges (FLE, enseignement secondaire et universitaire visé) ;
- d'autre part, la question de la formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme et aux approches plurielles, en nous appuyant sur deux dispositifs de formation existants (le projet « *Galapro* » pour la formation de formateurs à l'intercompréhension⁴ ; le projet européen « *Éducation bi/plurilingue- Intercompréhension et activités interlinguistiques* »⁵ pour la dimension intercompréhension, langues régionales et approches plurielles).

⁴ Vient de paraître « Formação de Formadores para a Intercompreensão : princípios, práticas e reptos », publication des membres du projet Galapro, 2010, sous la direction de M.H. Araujo e Sa & s. Melo-Pfeifer.

⁵ Projet européen «Éducation bi/plurilingue – Intercompréhension et activités interlinguistiques» – (EBP-ICI, coord. Cortier et Cavalli). Ce dernier vise le développement d'expérimentations, d'activités et de supports didactiques à l'école primaire associant, dans le cadre d'une didactique intégrée, langue(s) dominante(s), langue(s) minoritaire(s) et/ou régionale(s) dans différentes régions européennes marquées par les contacts de langues: Catalogne, Écosse, régions de France (Corse, Catalogne, Occitanie), Val d'Aoste. <http://ebp-ici.ecml.at/ProjectDescription/tabid/799/language/fr-FR/language/en-GB/Default.aspx>

L'extrait suivant explicite les objectifs de ce dernier projet européen (disponible sur le site) :

« En appui sur le CARAP⁶, le projet vise à développer chez les enseignants les compétences nécessaires pour analyser la variété de l'environnement linguistique de leurs territoires et à faire de ces langues, à partir de l'école, des outils d'intégration européenne linguistique et sociale (...). En effet, la langue ou les langues de scolarisation ont un énorme rôle à jouer pour une éducation plurilingue à l'école incluant également les langues collatérales, minorisées et vernaculaires et en vue de sa mise en œuvre concrète. C'est en effet souvent par le truchement de la langue de scolarisation, par le type d'activités et de réflexions qu'elle propose, que l'école peut accueillir et valoriser les autres langues. Sans compter que, dans certains contextes, la langue minorisée peut être elle-même langue de scolarisation. Or, un aspect fondamental de la langue de scolarisation résidant dans le fait qu'elle est, en même temps, discipline scolaire et outil transversal pour la construction de connaissances disciplinaires, ce projet veillera à étudier une intégration cohérente et productive entre approches plurielles différentes: intégration entre langues et contenus, éveil aux langues et intercompréhension entre langues voisines ».

En lien avec ce projet, nous avons proposé par exemple à nos étudiants de travailler à partir d'un extrait de corpus filmé⁷ exposant une situation de communication exolingue entre un élève français et un élève italien, tous deux en classe de 5^e, autour d'une tâche didactique. Ce corpus visait à leur faire analyser la situation de communication, les interactions et les stratégies mises en place par les deux adolescents pour communiquer et se comprendre.

3.3. Protocole de recueil de données

Notre échantillon est formé des apprenants participant à la formation. Leur nombre a varié durant la formation : au premier semestre les étudiants inscrits étaient neuf alors qu'au deuxième semestre, ils n'étaient que sept⁸. Leur profil langagier était assez varié : quatre apprenants bilingues (français-

⁶ Cadre de référence commun pour les approches plurielles.

⁷ Cet enregistrement vidéo a été réalisé par l'équipe française (ICAR / INRP) du projet de recherche à moyen terme (2008-2011) EBP-ICI (Éducation bi/plurilingue – intercompréhension et compétences interlinguistiques, coord. Cavalli & Cortier, CELV). L'extrait diffusé fait partie d'un corpus partiellement analysé dans un mémoire de master (Guirand, 2009). Nous remercions particulièrement Patricia Lambert qui nous a très gentiment communiqué cet extrait.

⁸ Trente-deux sont inscrits cette année 2010-2011.

espagnol/allemand/italien), les autres étaient francophones avec un niveau de maîtrise d'une deuxième langue proche d'un niveau B1.

Pour ce qui est de notre corpus, il est constitué d'une part des notes de cours prises au premier semestre, et d'autre part des discours des apprenants issus des rapports et questionnaires qu'ils ont rédigés à la fin du deuxième semestre.

Au premier semestre, l'accompagnement réflexif proposé aux apprenants en trois étapes et décrit plus haut dans ce texte, a donné lieu à des échanges oraux. Nous avons analysé les notes de cours que nous avons rédigées lors des ces échanges.

Par ailleurs, l'un des travaux évalués du second semestre a consisté à expérimenter l'un des outils d'approches plurielles⁹ découverts au cours du premier semestre auprès d'un ou deux enfants et à en proposer un compte rendu d'expérience. Les sept étudiants ont choisi les outils suivants : *Itinéraires romans* (4 étudiants), les activités d'*Elodil* (2 étudiants), la démarche *Portfolio* (1 étudiant). En adéquation avec notre intention dans cet article de nous centrer sur l'intercompréhension, nous nous intéresserons ici par conséquent aux expérimentations des étudiants liés à *Itinéraires romans*, didacticiel d'intercompréhension en langues romanes de l'Union Latine, disponible en ligne gratuitement. L'analyse thématique portera sur trois travaux en particulier¹⁰.

4. Éléments d'analyse

4.1. Cheminement réflexif et appropriation du cadre conceptuel de l'intercompréhension

Les données issues de l'analyse des notes de cours révèlent bien une évolution concernant la représentation de leur profil. Au début du semestre, seulement quatre apprenants ont déclaré être plurilingues en associant cette notion au le bilinguisme. Effectivement, deux des ces étudiants étaient

⁹ Parmi les choix possibles : approches intercompréhensives (Galatea, Galanet, Itinéraire romans, Euro-mania, VRAL), les approches d'éveil aux langues (Evlang, Elodil, Eole, Comparons nos langues), les approches biographiques (portfolios, biographies langagières), les approches intégrées (Émile).

¹⁰ Pour le système de référence des extraits, nous utiliserons les initiales CR pour compte rendu et l'initial du prénom de l'étudiant (CR_L, CR_C, CR_P).

bilingues, les autres possédaient une maîtrise très haute de la deuxième langue de référence.

A la fin du semestre, la totalité des apprenants a reconnu être plurilingue en déclarant dans le profil plusieurs langues. Ils ont indiqué des compétences partielles dans des langues apprises en valorisant les expériences de contact extrascolaire notamment les voyages, connaissances et intérêts. Les apprenants ont formulé aussi des compétences de l'ordre des savoir-être, par exemple « être curieux et ouverts à d'autres langues ou cultures », « être motivé à apprendre d'autres langues ».

Entre le profil d'entrée et le bilan final, nous avons aussi identifié une augmentation du nombre et du type de langues, notamment à la fin du semestre où des variantes régionales ont été déclarées.

Si ces résultats montrent une progression dans les représentations concernant le profil langagier, on ne peut cependant pas attribuer ce changement directement à la réflexion et à l'expérience menée de l'intercompréhension.

4.2. Compte rendu d'expérience

L'architecture proposée aux étudiants pour construire leur rapport d'expérience fait émerger quelques grands thèmes récurrents : expérimentation, présentation et analyse de l'expérience ; bilan de l'expérience et apports des contenus théorico-pratiques apportés par le cours. Nous les analyserons dans l'optique de mettre en évidence les marques discursives relatives à la réflexion et au travail réalisé durant la formation, de vérifier en quoi ce type de travail a pu constituer une aide et d'appréhender des signes d'évolution tangibles des représentations étudiantes sur les pratiques d'enseignement des langues.

Dans la partie où les étudiants devaient justifier le choix de leur outil, ici *Itinéraires romans*, plusieurs aspects émergent qui mettent en évidence un certain cheminement de l'étudiant, une appropriation du cadre conceptuel de l'intercompréhension et une appropriation de la démarche didactique.

L'approche de l'enseignement des langues au moyen de l'intercompréhension suscite l'adhésion de ces trois étudiants qui développent plusieurs arguments.

Pour P., comparer les langues et faire prendre conscience aux élèves et plus largement aux «jeunes» la notion de parenté des langues amène à relativiser la perception de difficultés d'apprentissage des langues et a un impact direct sur la motivation de l'apprenant. «Itinéraires romans» se révèle alors être l'outil didactique idéal, «ludique», rassurant/sécurisant mais pour autant stimulant,

«motivant», découvert quelques mois plus tôt dans le cadre du cours. On sent donc le cheminement réflexif qui s'est opéré durant les mois de formation (entre S1 et S2) et le lien établi entre leurs convictions personnelles et intimes, éventuellement encore non explicitées, verbalisées et conscientisées en matière d'enseignement /apprentissage des langues :

CR_P: «(...), j'ai eu envie de travailler sur un outil qui donne le goût aux jeunes d'apprendre d'autres langues en les sensibilisant à la notion de « familles de langues ». Je voulais avoir l'opportunité de montrer à un enfant, qui considère souvent les autres langues comme des montagnes inaccessibles, qu'on peut accéder à ces langues à partir de la sienne, qu'on en sait toujours plus qu'on ne le croit sur les langues des pays voisins. L'outil idéal, selon moi, était « Itinéraires Romans », **un outil avec lequel je m'étais familiarisée le semestre précédent dont l'aspect ludique m'avait enthousiasmée car il sécurisait beaucoup l'enfant tout en le mettant face à de multiples inconnues.(...)**».

Cette même étudiante justifie plus loin dans son texte d'abord son choix de l'intercompréhension avant d'en venir à l'explicitation du logiciel, sous-entendu parmi les différentes approches plurielles qui ont été proposées et découvertes en cours. La justification est d'abord personnelle (l'intérêt de l'intercompréhension pour elle). La justification du choix du logiciel entraîne une recentration sur l'apprenant. Le logiciel joue aussi un rôle sur le développement cognitif de l'apprenant :

CR_P: «(...) **L'intercompréhension est l'approche plurielle en didactique des langues qui me plaît le plus, car je suis persuadée que la parenté des langues doit être mise à profit dans l'enseignement qu'on en fait. C'est pour moi un moyen d'accéder** à un grand nombre de langues et de prendre conscience qu'elles se ressemblent et qu'elles ressemblent à la nôtre. Prendre conscience de l'unité d'une aire linguistique c'est prendre conscience de l'unité « humaine » derrière ses langues, c'est accéder, par les langues, à d'autres peuples, d'autres cultures, qui nous ressemblent tout en étant différents. (...) **Ce dispositif me semble intéressant de par la liberté qu'il laisse à l'enfant de développer ses capacités d'inférence et de transfert à la fois à l'oral et à l'écrit.**».

L'étudiante C. fait également le lien avec le premier semestre dans son texte : la découverte de l'intercompréhension comme catalysateur, la prise de conscience de ce que recouvre l'intercompréhension (parentés/similarités) comme ouverture didactique:

CR_C : «(...) *J'ai choisi itinéraires romans comme outil car lorsque nous avons travaillé sur différentes approches plurielles lors du premier semestre, l'intercompréhension est celle qui m'a le plus intéressé. (...) Itinéraires romans que nous avons vus en étudiant l'intercompréhension m'a ouvert les yeux sur les similitudes entre les langues de même famille et j'ai trouvé ce « site » très bien construit, très ludique, des qualités que l'on ne trouve pas forcément dans d'autres outils de ce genre. Le fait de pouvoir changer de langue à n'importe quel moment est pour moi « une magie » formidable qu'il faut faire partager.* »

Les développements proposés marquent le cheminement réflexif des étudiants («se rendre compte de l'intérêt de l'outil» ...). L'étudiant C. fait par exemple le lien entre la découverte de cet outil, son expérimentation et le projet d'intégration de cet outil dans sa pratique professionnelle future :

CR_C : «(...) *Cette expérience me sera très utile dans mon parcours professionnel. En effet je voudrais devenir professeur des écoles et grâce à cette expérience j'ai non seulement analysé le comportement et les techniques de travail d'un jeune garçon mais j'ai pus également me rendre compte qu'un tel outil pouvait très bien être utilisé dans un cours. Il est sûr que je me servirais d'itinéraire romans et surtout de l'intercompréhension dans ma profession.*»

Ce travail d'expérimentation de l'un des outils d'approche plurielle permet de faire le lien entre les deux semestres et d'assurer une continuité dans la démarche, les contenus et les objectifs d'enseignement /apprentissage, tant pour les étudiants que pour les enseignantes.

5. Éléments de conclusion

Le dispositif présenté ici s'apparente à un dispositif de recherche-action par la mise en place d'une formation expérimentale et par la possibilité de poser et d'évaluer des hypothèses et des objectifs d'enseignement/apprentissage évoqués précédemment (à savoir un objectif de formation de futurs enseignants, passant par le développement d'une identité professionnelle et une ouverture à la pluralité linguistique et culturelle, constitutive des qualités de l'enseignant de langues amené à travailler avec la diversité de sa classe et dans sa classe). L'adoption d'une démarche réflexive occupe une place essentielle dans ce dispositif et ce qui est visé au fond, c'est le développement d'une véritable posture qui s'apparente à une réelle compétence professionnelle,

inhérente au métier d'enseignant, compétence à acquérir et à maintenir sur le long terme.

Cette année expérimentale visait également à tenter de mesurer, très modestement, par la mise en place d'outils de recherche, l'impact/la réception de la formation aux approches plurielles sur les étudiants en termes d'influence éventuelle sur les représentations des langues, du bi-plurilinguisme, de l'enseignement/apprentissage des langues.

Lors du bilan de fin d'année, le questionnaire proposé aux étudiants a pu faire émerger quelques traces déclaratives d'évolution des représentations. A la question :

«Plus personnellement, pensez-vous que ce cours a modifié vos représentations de l'enseignement, des langues, et de vos propres compétences langagières? En quoi? Pourquoi? Comment?», les réponses ont été les suivantes:

- *«Cela m'a ouvert à une perception plus ouverte et moderne de l'enseignement des langues. Très intéressant, j'aimerais beaucoup travailler dans cette perspective.»*
- *«Modification de ma perception des compétences langagières : partielles. Connaître une langue ≠ être bilingue.»*
- *«Découverte d'autres méthodes d'enseignement et autres approches.»*

Les étudiants ont par ailleurs émis le souhait de pouvoir poursuivre, dans un deuxième temps de formation, une expérimentation plus poussée de l'ensemble de ces outils d'approches plurielles en situation d'interactions pédagogiques cette fois – comme c'est le cas dans le cadre des enseignements du bureau des métiers de l'enseignement (option ENS 2^e année) où les étudiants ont un stage de 15h à mener dans le milieu de l'accompagnement scolaire. Il serait par conséquent très intéressant de pouvoir proposer dans l'offre de formation un niveau 2 en L3 puisque cette option s'adresse aux étudiants de L1 et de L2.

Le dispositif de recherche vise bien sûr à être amélioré. Outre ce qui a déjà été mis en place, il s'agit de systématiser le recueil de données autour des biographies langagières des étudiants au semestre 1 tout en travaillant sur leurs représentations au début de l'année et à la fin du semestre 1 de manière plus approfondie et systématique.

Les exigences du compte rendu d'expérience pourraient également susciter une dimension plus clairement réflexive relative à l'outil choisi, en intégrant une réflexion conclusive sur les apports personnels et professionnels de cette expérimentation, et plus largement sur le cours ; en interrogeant les étudiants de manière plus explicite sur l'impact éventuel du cours sur leur représentations de l'enseignement, des langues, de leurs propres compétences langagières (en quoi, pourquoi, comment).

Les questions qui se posent cependant sont les suivantes : comment rendre visible les « apprentissages » ? Et comment les valoriser ?

Références bibliographiques

- ARMAND, F., Dagenais, D. & Nicollin, L. (2008): La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. In M. McAndrew (dir.), *Rapports ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale* [numéro spécial]. *Revue Éducation et Francophonie*, vol. XXXVI, no 1 : 44-64. Disponible en ligne : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_044.pdf
- AUGER, N. (2005): *Comparons nos langues, démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés* (ENA), DVD + livret d'accompagnement. Scéren, CRDP Académie de Montpellier (23 mn). Beacco, J-C & Byram, M. (2007): *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (eds.) (2003): *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- CANDELIER, M. & al. (eds.) (2004): *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum : Awakening to languages*. Centre européen pour les langues vivantes, Council of Europe Publishing.
- CANDELIER, M. (2008): Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, 65-90, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme. http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf
- CANDELIER, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.J., Schröder-Sura, A. & Nogueroles, A. (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), Centre Européen des Langues Vivantes de Graz, Conseil de l'Europe, 2nd Programme à moyen terme,

- http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf
- CASTELLOTTI, V., Coste, D. & Duverger, J. (eds.) (2008): *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Dossier de réflexion réalisé à la suite du séminaire *Enseignement bilingue et éducation plurilingue : principes, parcours, perspectives*, Tours, 28-29 août 2007. ADEB /DYNAMIV, disponible sur : http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf
- CAUSA, M. & Cadet, L. (2006): Devenir un enseignant réflexif, quels discours? Quels modèles? Quelles représentations? *Le français dans le monde. Recherches et applications* 39, 69-83.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- CONTI, V. & GRIN, F. (2008): *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Éditions GEORG, Chêne-Bourg.
- COSTE, D., (2009) : Médiation et altérité. *Lidil* 39. 162-170.
- CUMMINS, J. (2001): La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 19, 15- 21. Disponible en ligne : <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Cummins.pdf>
- COSTE, D. & SIMON, D-L. (2009): The plurilingual social actor. Language, citizenship, education. *Revue International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n° 2. pp.168-185. Disponible sur : <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=g911010977~db=all>
- DE PIETRO, J.-F. (2010) : L'Éducation au plurilinguisme : un obstacle ou un atout pour la langue de scolarisation ? *XYZep* n°37, *Le bulletin du centre Alain Savary*. Dossier plurilinguisme : ressource pour l'École. Lyon: Lyon. IV-V.
- ETRADA, L. (2005): La evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. *Ikala*, vol.24, n. 22, 153-180.
- GUIRAND, J. (2009) : *Une approche didactique de la diversité linguistique et de l'intercompréhension*. Mémoire de Master 1 de Sciences du langage, spécialité FLE. Grenoble : Université Stendhal.
- HAMERS, J. (2005): Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In L. F. Prudent, F. Tupin & S. Warthon (dir.): *Du plurilinguisme à l'école*. Berne : Peter Lang. 271-292.
- KERVAN, M., JONCKHEERE, S. & FURLONG, A. (2008): Langues et éducation au plurilinguisme : Principes et activités pour la formation des enseignants. In Candelier *et al.*, *Conscience du plurilinguisme*, Rennes, *Presses universitaires de Rennes*, pp. 263-274.
- MATTHEY, M. & SIMON, D-L. (eds.) (2009): Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *LIDIL*, n°39, *Altérité et formation des enseignants, nouvelles perspectives*, ELLUG.
- MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H.G., STEGMANN T.D. (2004):

- EuroComRom, Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ.* Aachen : Shaker-Verlag.
- MELO, S. & DEGACHE, C. (eds.) (2008): L'intercompréhension. *Les langues Modernes*, 1/2008.
- MOORE, D. (2006): *Plurilinguismes et école.* Paris : Didier / LAL.
- NEUNER, G. (2004) : Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire. *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais.* Edition du Conseil d'Europe. 13-36.
- NORTH, X., (2006) : Le plurilinguisme. *Les langues modernes* 1.
- PERRENOUD, P. (2005): Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, n°2, 30-33.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html
- PERRENOUD, P. (2001): *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique.* Paris : ESF (2^e éd. 2003).
- VAATZ-LAAROUSSI, M., KANOUTÉ, F., RACHÉDI, L. & DUCHESNE, K. (2005): *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement.* Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- VATZ-LAAROUSSI, M., KANOUTÉ, F. & RACHÉDI, L. (2008): Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-école : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 292-311.

Webographie

- CENTRE EUROPÉEN DES LANGUES VIVANTES (CELV / ECML) : www.ecml.at
- C2I1: Référentiel de compétences du Certificat en informatique et internet niveau 1, <http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i1//index.htm>
- DIALANG : test de langues en ligne www.dialang.org
- ELODIL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique), Armand, F., Maraillet, E., Ababou, S., Lory M-P., Combes, E. (2006). Fiches pédagogiques disponibles en ligne, téléchargeables et version imprimable. Site réactualisé durant l'été 2010: <http://www.elodil.com/> Esprit : <http://flodi.grenet.fr/esprit>
- FLODI : www.grenoble-universites.fr/flodi/
- GALANET : www.galanet.eu
- GALATEA : http://www.generation5.fr/logiciel_educatif/cdrom_culture.asp
- ITINÉRAIRES ROMANS : <http://ir.unilat.org>

