

Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo
di Claire Blanche-Benveniste

Sommaire

Préface.....	5
Elisabetta BONVINO Sandrine CADDÉO Salvador PIPPA	
 Définition, ressources et développement	
L'intercompréhension : l'innovation déclinée au passé, au présent et au futur	15
Filomena CAPUCHO	
L'Intercompréhension, un outil incontournable pour le plurilinguisme	37
Dolores ÁLVAREZ Claudia PIETRI	
Les perspectives multimodales de l'intercompréhension aujourd'hui, ou différentes manières de « [partir] de sa langue [et de sa culture] pour aller vers celle[s] des autres »	51
Manuel TOST PLANET	
Intercomprensione e intercultura	63
Antonella BENUCCI	
Intercompréhension et dynamique des inférences : des langues voisines aux langues non voisines.....	81
Eric CASTAGNE	
Intercompréhension et inférences lexicales : le cas des langues romanes.....	95
Isabel UZCANGA VIVAR Araceli GÓMEZ FERNÁNDEZ	

À propos de la valeur heuristique de machin : un pont entre l'Approche Pronominale et l'intercompréhension.....	113
Ruggero DRUETTA	

Intégration « curriculaire »

L'intercompréhension et la triple intégration.....	131
Pierre ESCUDÉ	

Didactique de l'intercompréhension et compétence inter-actionnelle. Penser l'intégration des approches.	149
Christian OLLIVIER	

Quale inserimento istituzionale per l'intercomprensione nell'Università italiana.....	165
Mathilde ANQUETIL	

<i>Eurom</i> a scuola: progetto di intercomprensione per bambini	185
Giulia DE SANTIS Serena FAONE	

Formation, savoirs et habiletés

C'est un thème qui me tient à <i>cœur</i> ! : temas e dilemas numa formação em intercompreensão pela intercompreensão	213
Maria Helena ARAÚJO e SÁ Mónica BASTOS	

Démarche réflexive individuelle et collective dans une formation en ligne à l'intercompréhension	235
Yasmin PISHVA Christian DEGACHE	

Costruire saperi linguistici e repertori comunicativi nella didattica dell'intercomprensione.	253
Maddalena DE CARLO	

Dalla comprensione scritta alla comprensione orale con <i>EuRom5</i> : una sperimentazione in Colombia	269
Diego CORTÉS VELÁSQUEZ	

Préface

Elisabetta Bonvino
Università Roma Tre
Sandrine Caddéo
Aix-Marseille Université
Salvador Pippa
Università Roma Tre

Attraverso la lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste Actes du Colloque, Roma, 20 - 21 ottobre 2011

À l'occasion de la sortie du volume *EuRom5 : lire et comprendre 5 langues romanes*, édité par Hoepli et accompagné d'une version on-line, Elisabetta Bonvino et Raffaele Simone, avec l'équipe EuRom5 et le Département de Linguistique de l'Université Roma Tre, ont organisé un colloque en hommage à Claire Blanche-Benveniste, disparue le 29 avril 2010. Ces actes réunissent une grande partie des communications¹ proposées lors de ce colloque qui a réussi à combiner à la fois le souvenir de la grande linguiste, amie et guide de beaucoup d'entre nous, une réflexion autour du concept d'intercompréhension, important instrument pour la didactique du plurilinguisme, à travers la confrontation d'experts du secteur et la présentation du manuel *EuRom5* auquel Claire Blanche-Benveniste a tant contribué sans pouvoir voir le résultat final.

Claire Blanche-Benveniste est un grand nom de la linguistique française² et sa renommée dépasse largement les frontières de France. Chercheure passionnée, elle aura marqué la discipline tant par ses prises de position théoriques avec le développement d'outils de description de la langue inspirés du structuralisme américain et de l'école comparatiste des années 60 que par ses idées visionnaires comme l'intégration du français parlé à la description de la langue à une époque où l'oral était peu considéré.

¹ Pour respecter les délais d'édition, les articles de ce numéro n'ont pas été soumis au Comité Scientifique.

² Pour une synthèse de son parcours, cf. <http://www.claire-blanche-benveniste.fr/>.

La table ronde sur « Les thèmes de Claire », qui a conclu le colloque, a permis à des amis et collègues de longue date de Claire Blanche-Benveniste, parmi les plus proches, de dresser un portrait scientifique et humain très complet de la grande linguiste. Raffaele Simone, spécialiste de linguistique romane, appui important dans la longue aventure d'*EuRom4*, a introduit la Table Ronde en évoquant les riches rencontres qu'il avait eues avec Claire, les débats passionnés, parfois contradictoires, mais toujours constructifs ; Marie-José Béguelin, linguiste suisse, qui participe au projet L'Encyclopédie Grammaticale du Français³, a développé une réflexion sur une thématique qui a toujours passionné Claire : l'orthographe et la perspective écrit/oral ; José Deulofeu, collègue de la première heure, qui a participé au développement du Groupe Aixoïse de Recherche en Syntaxe (GARS), est revenu sur les faits de l'oral et leur apport dans la description grammaticale de la langue soulignant les fines intuitions que montrait Claire sur les données ; Philippe Martin, spécialiste de prosodie, ayant collaboré au dernier ouvrage⁴ de Claire, a illustré la contribution objective et scientifiquement rigoureuse que Claire a su donner à leur travail commun ; enfin, Dominique Willems, linguiste belge, qui a écrit avec Claire Blanche-Benveniste de nombreux articles, a rappelé le grand intérêt et l'immense respect que Claire avait pour les données langagières, sa méthode descriptive sans *a priori*, son intuition linguistique originale et créatrice qui lui permettait de mettre sans cesse en lumière de nouveaux faits.

Claire Blanche-Benveniste a su également, mais avec toujours beaucoup de prudence, entrer dans des domaines qui ne relevaient pas de sa spécialité. En didactique des langues, elle est pionnière d'un courant novateur et fructueux, qu'on nomme aujourd'hui intercompréhension. C'est à partir du constat que les parentés linguistiques n'étaient pas exploitées dans le domaine de l'enseignement des langues qu'elle rédige un projet qui aboutira au manuel *EuRom4*, édité en 1997⁵. Elle décrit ainsi le départ du projet :

Depuis le début des années 1990, nous avons envisagé de faire une expérience qui mettrait en jeu à la fois notre penchant de linguiste pour l'étude contrastive

³ Ce projet, lancé par Claire Blanche-Benveniste, réunit, outre Marie-José Béguelin, José Deulofeu, Dominique Willems et Alain Berrendonner.

⁴ BLANCHE-BENVENISTE, C. (avec la collaboration de P. Martin pour l'étude de la prosodie). (2010). *Le français. Usages de la langue parlée*. Leuven, Paris: Peeters.

⁵ *EuRom4* : Méthode d'enseignement simultané de quatre langues romanes. Firenze : La Nuova Italia. (épuisé)

des langues romanes et une possibilité d'action sur de nouvelles formes de connaissances des langues (p.46)⁶.

Vingt ans après, les idées sur « ces nouvelles formes de connaissances des langues » ainsi que celles sur la « compréhension multilingue » restent tout à fait actuelles : importance du lexique, rôle de l'inférence, compétences partielles, aménagement progressif de la syntaxe⁷, compréhension approximative, pour n'en citer que quelques-unes. Le droit à l'approximation dans la compréhension, qui revenait régulièrement dans les publications de Claire Blanche-Benveniste⁸, est emprunté en partie aux études américaines des années 80 sur la compréhension. Cette perspective est également étroitement liée aux travaux que Claire Blanche-Benveniste développait sur le processus de production de la langue parlée, point central de ses préoccupations :

Dans la communication ordinaire, il s'agit en fait presque toujours de faire des analyses inférentielles, de comprendre par étapes, en faisant constamment des ajustements. L'effort, dit [Wilson] est amplement justifié par la réussite cognitive qui en résulte. Mais il serait faux de penser que cette réussite cognitive aboutit à une compréhension parfaite, correspondant exactement à ce que l'observateur en attend [...]. Dans l'idée de « compréhension multilingue », il est certain que cette notion de « compréhension approximative » est une notion très importante. Celui qui se lance dans l'opération de compréhension multilingue doit pouvoir miser sur des niveaux intermédiaires de compréhension, qu'il raffine peu à peu. (p.46)⁹

Comme le démontrent d'ailleurs ces derniers mots, Claire Blanche-Benveniste – tout en restant très prudente vis-à-vis des « aspects cognitifs de la langue » – a toujours été tout autant intéressée par le processus que par le produit linguistique, que ce soit en production ou en réception. Dans les études sur la langue parlée, elle parle souvent de la possibilité d'y observer le

⁶ BLANCHE-BENVENISTE, C. (2001). Nouveaux apports de la grammaire contrastive des langues romanes. In : I. Uzcanga Vivar, E. Llamas Pombo & J. M. Pérez Velasco (Eds), *Presencia y renovación de la lingüística francesa*. (pp. 41-54). Ediciones Universidad de Salamanca.

⁷ BLANCHE-BENVENISTE, C. (2004). Aménagements progressifs de la syntaxe. In : E. Castagne (Ed.), *Intercompréhension et inférences, Actes du colloque international EuroSem. Reims 2003. Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne*. (pp. 41-75). Presses Universitaires de Reims. (Collection InterCompréhension Européenne, vol. 1.).

⁸ Entre autres BLANCHE-BENVENISTE, C. (2007). Formes de compréhension approximative. In : E. Castagne (Ed.), *Les enjeux de l'intercompréhension – The stakes of intercomprehension*, (pp. 167-179). Université de Reims: Epure (Coll. ICE).

⁹ Idem.

« langage en train de se faire » et elle affirme que « pour comprendre comment se fait la production de sens lorsque nous parlons, on doit faire état d'une démarche par approximations successives » (p.169)¹⁰. Tout récemment, des études ont montré l'importance de la prise de conscience du processus de compréhension de la part de l'apprenant¹¹. L'efficacité de la démarche *EuRom* repose en grande partie, à notre avis, sur le fait qu'elle permet à l'apprenant de prendre conscience du processus en jeu dans l'exercice de compréhension.

EuRom4 est le fruit de plusieurs hypothèses, qui ont été validées par des expérimentations préalables auprès de volontaires soumis à la lecture de textes en portugais, espagnol, italien et français. De cette démarche inductive sont nés les principes clés et identitaires de la méthode qui la place comme une des références en intercompréhension. On évoquera le rôle donné à l'approche contrastive mise au service de la tâche de compréhension et qui permet d'exploiter de manière pratique un savoir savant et l'importance accordée à la rédaction d'un protocole de lecture basé sur les processus cognitifs les plus efficaces comme l'inférence, au cœur des prédictions en compréhension et qui est développée par trois contributeurs dans ce recueil. Dans son article, **Eric Castagne** reprend ce thème appliqué à une nouvelle typologie des langues basée sur des critères à la fois de proximités linguistiques et de proximités « aréales ». **Ruggero Druetta** s'intéresse aussi aux inférences en s'appuyant sur la stratégie de lecture baptisée par Claire Blanche-Benveniste « mot fantôme ». Cette stratégie, basée sur un principe de commutation, rappelle la théorie de l'approche pronominal, une description syntaxique du verbe pensée, entre autres, par Claire Blanche-Benveniste. Enfin, à travers une réflexion qu'elles mènent depuis plusieurs années, **Isabel Uzcanga Vivar**, une des auteures d'*EuRom4*, et **Araceli Gómez Fernández** abordent l'inférence en lien avec la problématique de la typologie des textes.

EuRom5 a été présenté par une partie de l'équipe, Sandrine Caddéo, Salvador Pippa et Elisa Fiorenza, et un atelier d'application, animé par Elisabetta Bonvino, avec l'aide de Riccardo D'Errico – informaticien en charge de la création du site – a été proposé au public. Le projet de rédaction du manuel *EuRom5* (www.eurom5.com) a été soutenu par l'Università Roma Tre, la D.G.L.F.L.F., l'O.I.F et l'Universidad de Barcelona ; il a été coordonné par Elisabetta Bonvino (Università Roma Tre). Durant les 4 années de travail, l'équipe s'est appuyée sur les principes développés dans *EuRom4* avec

¹⁰ Cf. note 8.

¹¹ Pour un aperçu, voir Cortés Velásquez dans ce volume.

quelques nouveautés : en plus de l'insertion du catalan, le manuel comprend une introduction-guide et une version en ligne. Les textes, qui représentent les supports d'enseignement et sont des articles de presse généraliste authentiques, ont été tous renouvelés et testés pour la rédaction des « aides à la lecture ». Celles-ci, sortes d'annotations sur les textes, ont été classées en une typologie qui pourrait avoir deux entrées : les aides de type « cognitif » et les aides de type « linguistique ». Les premières ont été les plus difficiles à rendre sous une forme concrète et sont plutôt de l'ordre des consignes : la « construction des inférences » ou le recours aux connaissances extralinguistiques s'inscrivent dans la traduction systématique des titres et intertitres (pour connaître le thème général), l'incitation à « sauter » les « mots-barrages » pour favoriser les déclics après-coup (la stratégie du « mot vide »), les degrés de tolérance sur les propositions de « rendu du texte » à la manière du « think-aloud »¹², etc.

Les secondes se déclinent dans les traductions lexicales, les schémas permettant de comprendre la structure d'un groupe syntaxique ou d'une phrase tout entière ou des tableaux offrant une comparaison immédiate de certaines formes dans les 5 langues, les suggestions de réécouter un mot ou un passage pour que l'oral devienne une stratégie de compréhension, le renvoi à une « grammaire » rédigée en fonction des besoins que montraient les locuteurs des cinq langues lors des séances expérimentales.

La description de l'approche générale et des paramètres spécifiques à la méthode est développée dans une introduction permettant à l'enseignant d'organiser ses séances-applications ou à l'auto-apprenant de comprendre le protocole de travail. Enfin, un site informatif propose également l'ensemble des données du manuel ainsi que la partie orale.

Les premiers objectifs d'*EuRom4* étaient ambitieux : passer de la compréhension écrite à la compréhension orale. Le projet s'était finalement limité à la lecture car les expériences menées avaient montré que, si la compréhension de l'écrit se mettait en place rapidement, la compréhension de l'oral demandait un entraînement spécifique et des expérimentations ciblées. *EuRom4/5* propose par conséquent un parcours conduisant au développement de la compréhension écrite où l'oral a un rôle précis : c'est un appui favorisant la compréhension. En tant que spécialiste de la langue parlée, Claire Blanche-Benveniste a, dans ses derniers travaux, montré des pistes pour élargir la

¹² Pour plus de détails, voir BONVINO, E. (à paraître). Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione. In : E. Bonvino, A. Tamponi ed E. Luzi (Eds). *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera: studi in onore di Maria Serena Ambroso*. Roma Bonacci

réflexion à l'intercompréhension orale¹³, qui ont inspiré la recherche de Marie-Christine Jamet sur l'intercompréhension à l'oral pour la famille des langues romanes¹⁴. Cette thématique est présente dans ce volume avec la contribution de **Diego Cortés Velásquez** qui fait le point sur l'état actuel de la recherche et présente les données d'une expérimentation faite en Colombie. Son projet est de vérifier l'efficacité de la formation métacognitive à l'intercompréhension orale et il est, pour nous, très symbolique : il prend comme point de départ les ressources d'*EuRom5* et il renoue, en quelque sorte, avec le premier objectif annoncé dans *EuRom4*.

Le « concept » d'intercompréhension, depuis le moment où il est apparu, s'est beaucoup enrichi avec la multiplication des travaux qui ne cessent d'apporter un renouvellement à cette approche des langues en étendant ses domaines d'intérêt et son application. La contribution de **Filomena Capucho** met particulièrement en évidence cette idée d'innovation conjuguée au passé, au présent et au futur, comme si le parcours de l'intercompréhension constituait une sorte de révolution dans l'univers des langues étrangères. En effet, à partir des projets pionniers des années 1990, comme *Intercommunicabilità Romane* (IC-5), *EuRom4* (évoqué précédemment), *EuroComRom* et *Galatea*, caractérisés par des approches différentes, on arrive actuellement à l'innovation technologique qui a donné un soutien important au développement des l'intercompréhension au niveau théorique et didactique. Filomena Capucho parle en effet d'une « seconde génération » de projets, caractérisée par du matériel nouveau (plateformes, forums, chat), en mesure d'établir une communication en temps réel entre locuteurs de langues différentes (par exemple *Galanet*, *Galapro*). Les projets de la première génération ont trouvé un écho dans le présent par l'influence qu'ils ont eue sur l'ouverture de l'intercompréhension à de nouveaux horizons (on pense, entre autres, à l'impact d'*Eurom4* sur les projets VRAL, *Euromania* ou *Interlat*). Les différentes approches et leurs applications trouvent aujourd'hui une mise en relief grâce au réseau européen de l'intercompréhension REDINTER qui représente un important espace de rencontre, de confrontation et de réflexion.

¹³ Entre autres BLANCHE-BENVENISTE, C. (2009). Suggestions de recherches 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). Università Ca' Foscari di Venezia: Le Bricole.

¹⁴ Cf., entre autres, JAMET, M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

Le développement de l'intercompréhension et l'extension de son application dans le domaine de l'enseignement et en faveur du plurilinguisme et de l'échange culturel sont également le centre d'intérêt de nombreuses institutions internationales, parmi lesquelles, comme l'expliquent **Dolores Álvarez** et **Claudia Pietri**, l'Union Latine dont elles sont les représentantes. Leur rôle joué dans la diffusion et la défense du concept et de ses principes tout autant que dans la formation des enseignants ouvre aujourd'hui de grandes opportunités pour une éducation plurilingue au niveau global.

L'intercompréhension, selon **Manuel Tost Planet**, occupe une place privilégiée au niveau des approches plurilingues et se décline dans une série de nouveaux instruments et méthodes qui lui permettent d'atteindre, avec succès, des objectifs divers. Toutefois, une telle extension de l'intercompréhension ne s'accompagne pas, dans le monde scolaire – le primaire et le secondaire – d'une amélioration adaptée des moyens et des instruments susceptibles de favoriser le développement souhaité. **Antonella Benucci**, en présentant les résultats d'une recherche expérimentale mise en place à l'Università per Stranieri di Siena, élargit les horizons de l'intercompréhension en mettant l'accent sur les éléments interculturels dont la valeur sociale et politique doit être partie prenante de la formation à l'intercompréhension pour conduire vers une sensibilité et une ouverture pluriculturelles.

Malgré les nombreuses publications scientifiques qui lui sont consacrées, l'intercompréhension reste encore en marge de l'institution éducative. Ainsi la question de son intégration dans les curricula est-elle développée par **Pierre Escudé** et **Christian Ollivier**. Pierre Escudé explique la nécessité d'une triple intégration : l'intégration des langues entre elles ; l'intégration entre langues et contenus notionnels (CLIL/EMILE), démarche dans laquelle les langues deviennent « sujets d'apprentissage » ; l'intégration curriculaire, qui constitue le défi le plus important. Christian Ollivier s'interroge sur la relation qu'entretiennent les approches didactiques en intercompréhension avec l'idée du développement d'une compétence actionnelle. Il présente ainsi une typologie des tâches fondée sur les travaux de didacticiens spécialistes du domaine en la mettant en correspondance avec les types de tâches et approches de différents projets en intercompréhension, faisant ressortir la possible complémentarité des approches.

Dans leur compte-rendu d'expériences auprès de différents publics, **Mathilde Anquetil**, d'un côté, **Giulia de Santis** et **Serena Faone**, de l'autre, offrent une intéressante réflexion sur une « typologie d'insertion ». Mathilde Anquetil montre, à partir de son expérience à l'Université de Macerata, quelle

réflexion adopter dans l'objectif d'une insertion curriculaire à l'université. Tandis que Giulia de Santis et Serena Faone présentent les données de deux expérimentations basées sur la méthodologie *EuRom5* et menées dans deux contextes différents : dans une école bilingue et dans une école en Sicile (où beaucoup d'élèves parlent le dialecte).

C'est à partir d'une radiographie détaillée d'*EuRom4/5* et de *Galanet* – que **Maddalena de Carlo** met en valeur la complémentarité des deux approches et s'interroge sur le rôle et la place que chacune pourrait prendre dans une formation au plurilinguisme pour constituer un programme de didactique intégrée de l'intercompréhension. **Maria Helena Araújo e Sá** et **Mónica Bastos** ainsi que **Yasmin Pishva** et **Christian Degache** sondent les voies à trouver pour la formation des enseignants en décryptant « les paroles des formés » recueillies dans les sessions *Galapro*. Dans le cadre de la formation des formateurs, ils s'intéressent à l'approche réflexive intégrée grâce au « cahier de réflexion » et à un instrument de communication asynchrone : le forum.

Nous souhaitons terminer cette courte préface en remerciant tous les participants au colloque et tout particulièrement les fils de Claire Blanche-Benveniste – Manuel et Guillaume Blanche – qui, par leur présence, ont contribué à rendre plus vif le souvenir de Claire.

Nous remercions également tous les intervenants, présents ou absents dans ces actes, et le public qui nous a permis d'avoir d'intéressants débats. Nous remercions Raffaele Simone et le département de Linguistique de Roma Tre pour leur soutien ; la DGLFLF, l'OIF, Redinter et l'Université Roma Tre qui ont contribué à la tenue de ce colloque et enfin Clara Ferrão Tavares et Christian Ollivier qui nous ont permis de publier ces actes dans un numéro de la revue *Redinter-Intercompreensão* et qui nous ont aidés pour l'édition.

Le colloque a été marqué – et rendu inoubliable – par un événement atmosphérique rare : des précipitations d'une amplitude exceptionnelle ont paralysé la ville de Rome et retardé, mais non empêché, la tenue du colloque. Cela nous a rappelé que Claire, durant les enregistrements des textes d'*EuRom4*, disait souvent que des professionnels de la radio considéraient que sa voix était « adaptée pour annoncer des catastrophes ». Nous pouvons imaginer qu'elle aurait souri en ouvrant le colloque avec le rappel de cette catastrophe et que, malgré les difficiles conditions, elle s'en serait amusée, fidèle à son esprit aventureux et d'à-propos.

Annexe

Dans le domaine de l'intercompréhension, les ressources sont nombreuses et elles sont rappelées fréquemment dans les différents articles réunis dans ce recueil sans forcément faire l'objet d'une description spécifique ou d'un renvoi bibliographique. Nous en proposons une liste non exhaustive ci-dessous (classement alphabétique) pour permettre au lecteur de trouver les liens vers les informations qui concernent les plus citées (les liens ont été vérifiés le 11 décembre 2011).

<i>Babelweb</i>	http://projetbabelweb.wordpress.com
<i>Chainstories</i>	http://www.chainstories.eu/
<i>Eu&I -</i>	http://www.eu-intercomprehension.eu/indexfr.html
<i>EuroCom</i>	http://www.teletud.httc.de/kooperationen/eurocomcenter/
<i>Eurom4/5</i>	http://www.eurom5.com/
<i>Euromania</i>	http://www.euro-mania.eu
<i>Galatea et Galanet</i>	http://www.galanet.eu/
<i>ICE</i>	http://www.logatome.eu/ice.htm
<i>Iglo</i>	http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/
<i>InterCom</i>	http://www.intercomprehension.eu/
<i>Interlat</i>	http://www.euv.cl/interlat.htm
<i>InterRom</i>	http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili5/carullo.pdf
<i>Itinéraires roman</i>	http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itinéraires_romans/fr
<i>Limbo</i>	http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo/fr
<i>RomanicaIntercom</i>	http://www.romanicaintercom.com/

L’Intercompréhension : L’innovation déclinée au passé, au présent et au futur¹

Riassunto

Venticinque anni dopo i primi lavori sull’intercomprensione (IC), che hanno rappresentato un’innovazione sorprendente (se non sconvolgente, per alcuni...) nell’ambito della didattica delle lingue straniere, il momento è venuto di fare un bilancio. Uno sguardo al passato e al presente ci permetterà di delineare l’inventario dei bisogni di ricerca e di azione che dovranno condurci verso un avvenire ormai contrassegnato dalla volontà di cooperazione concertata ed efficace tra tutte le équipe riunite in Redinter.

Parole chiave: intercomprensione, innovazione, diversità, bisogni.

Abstract

Twenty-five years after the first works in Intercomprehension (IC), which represented a surprising innovation (even shocking, for some...) in the field of foreign language teaching and learning, it is time to draw the state of the art of its achievements. A look into the past and present of IC will allow us to identify the needs of research and action that will lead us into the future, which will be constructed on the willingness to cooperate in a concerted and effective way between all the teams working together in Redinter.

Key-words: intercomprehension, innovation, diversity, needs.

¹ Ce texte reprend, en les reformulant, quelques idées que j’ai formulées dans mon chapitre qui paraîtra dans un ouvrage collectif à publier bientôt, en espagnol, par Arlette Seré et al. de l’équipe de l’Université Complutense de Madrid.

Introduction

Depuis les premiers travaux sur l'intercompréhension (IC), cette notion – plurielle – semble aller de pair avec un autre concept pluriel : celui d'innovation. Innovation au passé, puisque, au moment des premiers projets en IC, ceux-ci sont venus bouleverser les traditions scolaires de l'apprentissage des langues étrangères, innovation au présent, puisque l'IC représente encore une méthodologie peu appliquée dans le cadre institutionnel et inconnue d'une grande majorité d'enseignants en Europe (et dans le monde entier), innovation au futur puisque de nouvelles voies s'ouvrent encore à la réflexion, à la recherche et à la pratique.

Dans ce travail, élaboré en hommage à une des grandes pionnières de l'IC, Claire Blanche-Benveniste, je partirai ainsi de ces deux concepts (innovation et IC) et j'essaierai d'en dresser un panorama diachronique, présentant un bilan synthétique des travaux les plus marquants qui ont été développés au long des derniers vingt-cinq ans et de leur impact dans l'innovation en didactique des langues étrangères. Ce bilan me conduira naturellement à une réflexion sur le présent de l'IC et, surtout, il me permettra de poser les grands axes de développement futur de la notion et de ses applications concrètes visant le plurilinguisme européen.

1. Deux concepts pluriels – innovation et intercompréhension

Une simple recherche sur le sens du mot « innovation » nous permet de découvrir son caractère pluri-sémantique. Ainsi « innovation » est, pour le Larousse « changement, création, nouveauté, invention », pour Mediacol, « invention, trouvaille [fam], nouveauté, création, découverte, originalité, changement » ou pour le Dictionnaire de la langue française, Lintern@ute² : « audace, changement, création, découverte, invention, nouveauté, révolution, transformation. ». Dans le Dictionnaire des Sciences Humaines, Boyer (2006) écrit : « L'innovation entendue comme rupture des routines est clairement l'un des déterminants clés de l'évolution des techniques, de l'élévation du niveau de vie, et par voie de conséquence de la croissance ». Cette pluralité de significations semble, pourtant, convenir très harmonieusement avec Intercompréhension, un autre concept pluriel et, de lui-même, porteur de changement, voire de « révolution » selon certains.

² In www.linternaute.com

Mais de quoi parlons-nous quand nous parlons d'Intercompréhension ? Si, en général, tous les auteurs semblent accepter la définition globale proposée par Doyé (2005 : 7)³, le concept présente des facettes bien différentes selon la discipline de base qui l'étudie. À la suite de leurs observations faites pendant le Colloque *Diálogos em Intercompreensão*, Melo & Santos (2007) rendaient déjà compte des « multiples déclinaisons d'un concept ». Plus récemment, le numéro 1 de la revue *Redinter- Intercompreensão*⁴ dédiée au concept d'Intercompréhension (son origine, son évolution, ses définitions) en fait écho : plusieurs articles développent cette thématique (cf. Jamet et Spita 2010, Santos 2010, Ollivier 2010, Ferrão et al. 2010). Il est clair que, pour tous ces auteurs, il n'existe pas de définition unique et universelle de l'IC, même si on reconnaît une “basis of common understanding” (Santos 2010).

2. L'innovation au passé

Je ne m'arrêterai pas à la discussion sur les aspects diachroniques du terme, déjà pleinement développés dans Blanche-Benveniste 2008, Grin 2008, Jamet 2010 et Escudé 2010, mais j'essaierai plutôt de faire remarquer combien le commencement des recherches théoriques et didactiques sur l'IC représente une innovation consistante (voire une révolution, comme je le suggérerais ci-dessus...) dans l'univers des langues étrangères.

L'entrée de l'IC dans le domaine de la didactique des langues semble dater des années 1990, dans le cadre des recherches de quelques groupes de spécialistes européens et de leurs applications directes dans des projets souvent financés par la Commission Européenne. Dans la littérature sur le sujet (cf. Pencheva & Shopov 2003 : 24-25), il est habituel de voir mentionnés les noms des projets *Intercommunicabilité Romane* (IC-5), *EuRom4*, *EuroComRom* et *Galatea*, en tant que pionniers. Tous ces projets ont démarré avant 1995⁵, les premiers produits ayant été connus en 1997, avec la publication de Blanche-Benveniste *et al.*, *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*.

³ L'intercompréhension constitue « une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre ».

⁴ coordonnée par Ferrão et Ollivier (Eds.) (2010).

⁵ Sur *Galatea*, par exemple, financé à partir de 1996 par la Commission Européenne, ses responsables considèrent la période 1991–1995 comme une « période d'études prédidactiques où il s'agissait d'étudier, observer, analyser les stratégies spontanées et induites de construction du sens et les difficultés d'étudiants « romanophones » confrontés à une langue romane inconnue d'eux » in <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm>

Un regard attentif sur ces premières applications de l'IC nous fait apercevoir, dès lors, la diversité des approches, qui n'ont d'autre chose en commun entre elles que le fait de proposer un apprentissage simultané des langues romanes. La visée d'IC-5 s'inscrit difficilement dans ce que nous appelons à présent l'IC, puisque « [c]'est la communication au sens large entre cinq langues romanes (espagnol, français, italien, portugais, roumain) – et non la simple compréhension de... – qui est son objectif principal et, qui plus est, en y incluant aussi la culture. » (traduit de Tost 2005). La notion de compétence partielle, principe de base des approches en Didactique de l'IC, est absente, le but du projet IC-5 étant explicitement, selon les mots de G. Kischel (cité par Tost, 2005 : 28), d'« étudier de façon systématique, les différences, dans un point de vue d'abord synchronique, pour constituer les bases d'un apprentissage contrastif, permettant une compétence étendue aux autres langues du groupe. »⁶ Il s'agit donc d'apprendre les langues et non pas de développer une compétence spécifique (la compréhension) dans ces langues.

EurocomRom, *EuRom4* et *Galatea*, par contre, partagent la même visée, même si les approches qu'ils ont développées sont fondamentalement diverses, car visiblement marquées par des cadres théoriques différents, qui caractérisent les traditions et les parcours académiques des chercheurs réunis autour de ces projets.

Ainsi *EurocomRom*, initialement développé à l'Université de Franfort/Main par Horst G. Klein et Tilbert D. Stegmann, me semble très marqué par les traditions de la Philologie Allemande et se fonde sur le transfert de connaissances linguistiques déjà existantes chez les apprenants, au moment où ils commencent l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans la page de présentation de la méthode, on lit aujourd'hui :

EuroCom commence par contre par montrer tout ce qu'un apprenant peut déjà déchiffrer dans un texte utilitaire de langage courant dans cette nouvelle langue. EuroCom active les compétences existantes mais non exploitées. Rechercher les éléments connus dans ce qui nous semble être étranger passe par deux bases linguistiques :

1. la parenté entre les langues,
2. les internationalismes qui, dans de larges domaines de la vie moderne et des langues étrangères, reposent sur une base lexicale commune.

⁶ Nous reprenons la traduction française de ce texte, qui nous a été gentiment fournie par l'auteur.

La première base a une priorité parce que bien au-delà du lexique, celle-ci permet aussi de repérer des éléments connus dans la structure linguistique de la nouvelle langue, dans les sons, la morphologie, les compositions et structures de mots ou dans la syntaxe (in http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=fr&main_id=3&sub_id=2&datei=siebenfr.htm).

L'approche développée par *EurocomRom* définit et organise donc les domaines où l'on peut trouver des éléments communs à toutes les langues romanes ; ces domaines, en nombre de sept, sont appelés les sept tamis :

1. Le lexique international, souvent de base latine, facilement reconnaissable dans toutes les langues, car très peu modifié dans chacune de ses variantes ;

2. Le lexique pan-roman, formé par 500 mots d'origine latine, qui composent encore le vocabulaire de base de la plupart des langues romanes ;

3. Les correspondances phonologiques, qui constituent des régularités interlinguistiques ;

4. Les graphies et prononciations qui souvent proviennent de phénomènes graphiques spécifiques à chaque langue. « EuroCom Rom décrit les écarts et montre la "logique" des conventions orthographiques de chaque langue en diminuant ainsi les obstacles au transfert » (idem) ;

5. La syntaxe pan-romane qui permet de situer la position des éléments de la phrase : déterminants, noms, adjectifs et verbes ;

6. Les éléments morpho-syntaxiques, rendant possible la reconnaissance des éléments de base qui structurent les mots et la syntaxe des langues romanes ;

7. Les préfixes et suffixes qui rendent transparente la formation des interlexèmes.

Le travail du groupe *EurocomRom* ne comporte pas de réflexion en didactique, mais il est complété par la réflexion du groupe *EurocomDidakt*, dirigé par Franz-Joseph Meissner, qui porte sur la notion de *transfert*. Dans une publication bien postérieure aux premiers travaux de cette équipe (Meissner 2008), il présente une *typologie des transferts dans la didactique de l'intercompréhension*, qui contient 5 catégories : le transfert intralangue, le transfert inter-langues, le transfert pro-actif, le transfert rétroactif et le transfert didactique.

Les produits *EurocomRom* n'ont été disponibles sous la forme d'un manuel qu'assez tard, en 2005, profitant ainsi des moyens technologiques des projets que j'appellerai⁷ « la deuxième génération ».

En 1997, *EuRom4* propose une approche spécifique pour l'enseignement simultané de l'espagnol, du français, de l'italien et du portugais “destinado a aquellas personas hablantes de una de estas lenguas románicas” (Uzcanga Vivar 2010 : 173). Le projet visait uniquement l'enseignement de la compréhension de textes écrits dans ces quatre langues. Le groupe, constitué de linguistes des universités d'Aix-en-Provence, Lisbonne, Salamanque et Rome, a appuyé son « expérience sur des connaissances à la fois en linguistique et en psycholinguistique » (Valli 2001 : 1). Etant donné le profil des chercheurs réunis autour de ce projet, il n'est pas étonnant que l'approche de la compréhension propose des exercices linguistiques centrés sur une opération essentielle qui « consiste à résoudre le problème que posent les mots du texte inconnus du lecteur » (ibidem) à laquelle s'ajoutent « des opérations strictement linguistiques nécessaires à une lecture < réussie > : capacité d'identifier la catégorie grammaticale des mots, perception de l'ordre des mots dans la langue étrangère, et de la proximité des mots par rapport à sa langue maternelle » (ibidem). Le choix des textes (articles de presse portant sur des sujets d'intérêt général, connus du public cible) a suivi deux critères de base : d'abord le caractère international du vocabulaire, par rapport à l'espace roman, ensuite l'agencement syntaxique des phrases, à dominance Sujet – Verbe – Objet. Du point de vue didactique, on met l'accent sur une lecture globale de l'énoncé, en y profitant des « zones transparentes » qui pourront permettre au lecteur de produire des inférences par rapport à ce qui n'est pas immédiatement compris. Dans les zones plus difficiles, on a recours à la technique du mot « vide » : « Le lecteur remplace le mot < opaque > par machin, et saute par-dessus cette difficulté en essayant de dégager le sens général de la phrase » (idem : 9). On lui fournit également une grammaire contrastive minimale.

Dans la présentation concrète de la méthode on peut lire (idem : 15) :

La méthode présente les articles de presse à traduire découpés en fragments d'une quinzaine de lignes, assortis d'un ensemble d'aides à la compréhension : résumé du texte, traduction du titre et des mots les plus « opaques » ; certains petits schémas donnent les informations syntagmatiques utiles. Les questions de morphologie et de syntaxe méritant un développement sont signalées par des références qui

⁷ Voir plus loin

renvoient à une petite grammaire contrastive placée à la fin du livre et accessible par liens hypertexte dans le cédérom.

Le cédérom offre en outre l'enregistrement de chaque article dans la langue originale, avec la possibilité d'écoute phrase par phrase.

Je relèverai dans cet extrait l'utilisation du mot « traduire », assimilant donc (peut-être involontairement) la compréhension à la traduction. Dans le texte cité, l'utilisation de l'enregistrement oral des textes n'est pas justifiée.

Très récemment, Isabel Uzcanga (2010 : 178-179), qui a intégré le groupe d'*EuRom4*, écrivait dans une réflexion a posteriori sur le travail réalisé :

Si tuviera que resumir el proyecto Eurom-4 diría que consiste en desencadenar en el discente las estrategias necesarias para la explotación sistemática de las semejanzas estructurales existentes entre las lenguas románicas en el campo del léxico, de la morfología y de la sintaxis, es decir a nivel de la microestructura.

Les produits *Galatea* ont été édités sur cédérom en 2000, 2001 et 2002. L'équipe, composée de linguistes et didacticiens de l'Université Stendhal Grenoble 3, de l'Universidade de Aveiro, de l'Universidad Complutense de Madrid et du Centro Do.Ri.F. Università (Italie), a voulu proposer « un matériel d'entraînement à la compréhension des langues romanes basée sur la mise à profit de leur parenté linguistique » (Degache & Balzarini 2002), permettant aux apprenants d'atteindre rapidement une compétence de compréhension de la presse dans une ou plusieurs des 4 langues romanes (espagnol, français, italien, portugais) et « développer ainsi le répertoire réceptif (stratégies, autocontrôle, etc.) » (*idem*). Comme objectif à moyen terme, on vise à « [p]réparer à la « compréhension croisée » (intercompréhension) comme modèle de communication alternatif » (*idem*).

Deux principes méthodologiques fondamentaux sont à la base de *Galatea* : la dissociation des aptitudes, permettant d'accepter l'ambiguïté sémantique, et l'apprentissage consécutif référencé de 3 langues romanes. Ce dernier choix méthodologique crée, d'emblée, une différenciation avec les propositions d'*EuRom4* et d'*EurocomRom*, qui visent, elles, un apprentissage simultané des langues romanes. Trois options didactiques découlent aussi de ce choix explicite :

1. découverte active de l'inconnu (linguistique et culturel) par mobilisation des connaissances préalables ;
2. conceptualisation de la contrastivité avec le français, langue romane de référence ;
3. approche progressive de la comparaison interlinguistique (*idem*).

La mobilisation des connaissances préalables passe par une sensibilisation à la « romanophonie », par l'incitation à l'auto-observation des stratégies de compréhension (visant, entre autres, un développement auto-régulé des aptitudes réceptives), par une mobilisation explicite des connaissances préalables et par la « [p]roposition de nombreux petits exercices de recherche de sens, au niveau des mots comme au niveau discursif ou textuel (découpage en segments) » (*idem*).

La conceptualisation de la contrastivité avec le français sera, elle, structurée sur une motivation des rapprochements par une tâche de compréhension et une contextualisation de l'activité ; sur la suggestion des rapprochements possibles avant de les donner ; sur la vérification des rapprochements établis par l'apprenant, en lui proposant de tester sa propre traduction de certains termes ; et sur l'offre d'une gamme diversifiée de stratégies.

Finalement, l'approche progressive de la comparaison interlinguistique repose sur l'augmentation progressive des comparaisons plurilingues au fil des modules, sur la référence aux 4 langues : français, espagnol, portugais, italien, avec référence au latin, voire ponctuellement à d'autres langues et sur la prise en compte des différents niveaux linguistiques : phonétique (en diachronie ou en synchronie selon les cas), morphologique, syntaxique, discursif (cf. *idem*).

L'apprenant est ainsi exposé « à une véritable grammaire contextualisée de la compréhension » (*idem*) qui devra laisser des « traces qui pourront être réinvesties ensuite, un développement du répertoire réceptif en somme » (*ibidem*).

Je remarquerai dans cette présentation une forte composante didactique structurée visant le développement spécifique d'une compétence réceptive du texte en tant que discours. Du point de vue de ses fondements théoriques, et profitant des apports d'une grammaire de texte (cf. Adam 1989, 1992, 1999), mis en évidence dans le contexte des approches globales en lecture (entre autres, Moirand 1979, Vigner 1979, Cohen & Mauffrey 1983, Lehmann & Moirand 1980, Lehmann 1980), *Galatea* vise explicitement à dépasser le niveau de l'énoncé, considérant le texte dans ses aspects discursifs spécifiques. Le travail proposé aux apprenants repose sur des stratégies de compréhension et s'éloigne de la centration formelle sur les aspects purement linguistiques qui caractérise d'autres approches « pionnières ».

Même si, traditionnellement, ils ne sont pas inclus dans le groupe de ce que l'on nomme « les travaux pionniers en IC », deux autres projets datent de la fin de cette même décennie qui a vu naître l'intérêt pour les applications didactiques de l'IC : *Ariadna-Minerva* et *Igloo*.

Ariadna-Minerva correspond en effet à « un continuum de travaux et de recherches qui va de 1995 à 2003 » (traduction de Tost, 2005). Le but de ces travaux était, au départ, de former des enseignants au plurilinguisme. Le résultat des recherches réalisées lors d'une première phase n'a pas pu être totalement diffusé, mais la publication *Ensenyament-aprenentatge de llengües romàniques. Nous enfocaments* (Tost, 1998) en réunit une partie.

A partir de 1999, le réseau de chercheurs initie un nouveau projet, *Minerva*, coordonné par l'Université Autonome de Barcelone et réunissant des partenaires de l'Université de Mons- Hainaut, de l'Université de Vincennes – Saint Denis (Paris VIII), de l'Università per Stranieri di Siena, de l'Université de Lisbonne et de l'Université de Pitesti en Roumanie. Manuel Tost (traduction de Tost, 2005) présente brièvement ce projet :

L'appareil didactique qui accompagne les matériaux déclencheurs de ces modules (enregistrements vidéo d'environ dix minutes), porte sur les aspects linguistiques (phonétiques, morpho-syntaxiques et lexicaux), ainsi que (on peut même dire : surtout) sur les aspects pragmatiques, communicatifs et culturels.

On y privilégie, comme on peut le supposer, les aspects de la communication en vis-à-vis et, donc, l'oralité, sans exclure néanmoins la systématisation d'une partie des contenus présentés, débouchant sur la production, dans la mesure où la vérification de la compréhension passe souvent par l'expression. Les activités proposées sont de nature diverse : sensibilisation, réception et accès au sens ; grammaticales et de fixation ; d'initiation à l'expression et activités d'autoapprentissage et autoévaluation.

Les modules de *Minerva*, visant la préparation à une compétence pragmlinguistique pour l'ensemble des langues romanes au niveau élémentaire (*de survie*, affirme l'auteur) sont fondés « sur la notion de compétence sinon partielle, comme on l'entend habituellement, du moins de compétences dissociées et hiérarchisées » (idem). Il faudra ainsi relever dans la visée de ce projet son caractère fortement communicatif (stricto sensu).

Iglo, ou *Intercomprehension in Germanic Languages Online*, a aussi débuté en 1999, financé dans le cadre de *Socrates-Lingua*. Le partenariat a été coordonné par l'Université de Tromsø et comprenait des chercheurs des Universités de Hagen, Salzburg, Antwerp, Lund, Copenhagen et Reykjavík, souhaitant promouvoir la compréhension interlinguistique en 7 langues germaniques, à partir du modèle de la situation dans le monde scandinave où les locuteurs parlent dans leur langue mais comprennent

celle des autres. Pour des raisons d'ordre pratique, le projet s'est concentré sur la compréhension écrite, mettant l'accent sur les différences entre les langues germaniques, qui ont été relevées dans une phase préparatoire. Les produits comprenaient des cours structurés sous forme de modules, utilisant une base de données contenant des informations sur les sept langues et leurs relations dans des aspects variés de leur grammaire, vocabulaire et phonologie. En outre "[t]he product envisioned would be simple enough for any adult learner (who already commands one of the seven languages) to use independently, without instruction, yet flexible enough to contain the type of detailed comparative information that would be of interest to a philologist" (in <http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html>).

Le matériel aujourd'hui disponible sur la page web du projet nous permet de consulter un cours-exemple, pour le niveau élémentaire, en 10 langues (en plus des 7 langues visées au départ, on y trouve l'afrikaans, le frisien et les deux variantes du norvégien). Pour chacune de ces langues, ce cours présente un texte (le même qui est traduit dans chacune des versions linguistiques⁸) et un questionnaire à réponses ouvertes portant sur la compréhension, le vocabulaire et la grammaire. À côté du texte, on peut accéder à une grammaire du lecteur (pour le norvégien, l'anglais et l'allemand et le danois pour quelques entrées seulement), à un réseau de mots cognates et à un glossaire.

Si je me suis longuement arrêtée sur ces premiers projets, c'est justement parce que leur présentation nous permet d'identifier, dès le début, la variété des approches proposées, qui ont, en quelque sorte déterminé des lignes d'évolution pour le présent et le futur de l'IC. Ces projets, fondateurs du domaine de l'IC, ont largement influencé presque tout le travail réalisé depuis, établissant donc les bases de la recherche et des applications qui les ont suivis et, en quelque sorte, développés sous d'autres conditions. Si tous les projets, à l'exception d'IC-5, prétendent proposer une méthodologie pour l'apprentissage de l'IC, chacun est en effet basé sur des principes théoriques divers et en constitue une approche spécifique. Nous y retrouvons des tendances fortement linguistiques (*stricto sensu*), comme dans *EuRom4*, pragmalinguistiques (*Minerva*), plutôt

⁸ Il est cependant dit que, pour les niveaux intermédiaire et avancé, on utilise des textes authentiques non traduits, parallèles ou indépendants.

didactiques (*Galatea*), ou présentant séparément un versant linguistique et une réflexion didactique (*EurocomRom*⁹) ; visant le développement d'une compétence partielle (*Galatea*) ou prenant cette compétence comme point de départ pour l'apprentissage de compétences productives (*EurocomRom*) ; partant de la phrase (*EuRom4*, *Eurocom Rom et Iglo*), du texte (*Galatea*) ou de l'acte de parole (*Minerva*), assimilant ou pas compréhension et traduction. L'analyse n'est pas exhaustive, mais il est clair que c'est la diversité des approches qui marque les travaux en didactique de l'IC, permettant désormais de répondre à la question initiale de ce chapitre.

3. L'innovation déclinée au présent

Un des facteurs qui ont déterminé la(es) suite(s) du travail en IC est complètement extérieur au travail académique. Il s'agit du développement des moyens technologiques à disposition des didacticiens. En effet, au moment où les premiers projets ont vu le jour, internet faisait son apparition en tant que média, et on n'envisageait pas encore son utilisation comme outil pédagogique. Très vite pourtant, les didacticiens ont perçu le potentiel de son utilisation comme média d'apprentissage surtout en tant que support d'activités interactives, entre l'apprenant et les documents proposés ou entre les apprenants eux-mêmes. Le projet *Iglo*, par exemple, s'en était déjà servi, puisque les documents sont encore aujourd'hui disponibles en ligne, mais il est clair que toutes les possibilités de l'outil n'y ont pas été exploitées : dans le cours-exemple il est explicitement écrit¹⁰ : "sorry, no interactive function yet ; you will have to check your own answers".

Ainsi, c'est le développement d'internet en tant que moyen de communication interpersonnelle qui a rendu possible l'avènement d'une « deuxième génération de projets » qui en profitent, soit pour créer et produire de nouveaux matériaux d'apprentissage, soit pour développer des plateformes où des forums et des chats permettent la communication en temps réel entre des individus de différentes langues (et en différentes langues). Les processus d'intercompréhension sont ainsi placés dans le

⁹ Toutefois, je n'ai eu accès qu'à la version du travail d'Eurocom telle qu'elle se présente aujourd'hui, fruit du travail accompli par l'équipe au fil des années.

¹⁰ <http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/flow/co.html>

cadre de l'interaction plurilingue¹¹ entre langues voisines. L'exemple emblématique de cette nouvelle approche est le projet *Galanet* (réalisé par une équipe constituée par la plupart des chercheurs de *Galatea*), à visée nettement (inter)actionnelle, qui propose une « plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes » (www.galanet.eu) qui est ainsi présentée :

Cette plateforme, [...], permet aux locuteurs de différentes langues romanes la pratique de **l'intercompréhension**, c'est-à-dire une forme de **communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) romane(s) qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues**. L'élaboration d'un projet commun motive la communication qui est facilitée par les tuteurs et la mise à disposition de nombreuses ressources.

Ce dispositif, basé sur la **dissociation temporelle des compétences** et les principes de la **formation hybride**, est destiné aux étudiants (enseignement supérieur, centres de langues), lycéens et adultes maîtrisant au moins une **langue romane de référence** en tant que langue maternelle ou étrangère et pas nécessairement débutants dans les autres langues.

À la suite de *Galanet*, le même partenariat a proposé encore *Galapro*, pour la formation de formateurs en langues romanes (www.galapro.eu).

En 1998, un groupe hétérogène de chercheurs (linguistes, didacticiens, enseignants du secondaire), complètement extérieur aux équipes formées autour de l'IC, avait suivi une toute autre perspective, située dans le cadre de la formation d'enseignants, à travers le projet *Echanger pour Changer*, produisant des dossiers d'autoformation à utiliser par les professeurs dans le contexte d'une activité de mobilité leur permettant le contact avec la réalité pédagogique dans un autre pays de l'EU. On lit dans la présentation du projet :

Les outils qui seront produits constitueront des **modules diversifiés d'autoformation** qui guideront non seulement les activités du Formateur en mobilité, mais aussi la réflexion du collègue qui l'accueille (considéré, lui aussi, en situation de formation). Deux types de Dossiers sont ainsi prévus, concernant des domaines comme la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, la didactique des langues étrangères, les systèmes de formation d'enseignants (initiale et continue) en Europe et l'intercompréhension.

¹¹ Dans Capucho (2008 : 239) je l'appelle « interaction multilingue » ce qui, aujourd'hui, ne me semble pas correct. Il s'agit en effet d'interaction plurilingue car il ne s'agit pas d'une simple co-existence de plusieurs langues mais d'une interaction entre elles.

Dans le cadre d'*Echanger pour Changer*, c'est donc la dimension métacognitive qui est privilégiée par rapport aux expériences vécues par les enseignants, qu'elles soient professionnelles ou personnelles. Étant donné que les mobilités ont été organisées de façon à ce que chaque participant se déplaçât dans un pays dont il ne connaissait pas la langue, le module IC a visé la réflexion sur les stratégies utilisées pour accéder au sens dans une langue inconnue, à partir du vécu quotidien dans le contexte socioculturel et linguistique. Cette langue « inconnue » était souvent une langue appartenant à une famille de langues différente de celle de la langue maternelle du formateur, et souvent même d'une famille de langues qui lui était totalement inconnue – ce fut le cas, par exemple, du bulgare pour tous les enseignants ou de l'allemand pour une enseignante portugaise de français, entre autres. Cette approche de l'IC, qui s'est donc structurée de « bas en haut », c'est-à-dire à partir d'expériences concrètes de contact avec des langues que les formateurs n'avaient jamais apprises, s'est donc centrée sur la mobilisation de stratégies et de la prise de conscience de ces processus.

L'analyse des dossiers de mobilité des participants a confirmé l'hypothèse de base : face à une langue « inconnue », quand les besoins de communication et d'interaction sont réels et les conditions affectives sont positives, chaque individu mobilise des connaissances discursives (pragmatiques, extra-linguistiques et textuelles), de façon à pouvoir accéder au sens. La question de la proximité linguistique a donc été évacuée au départ – ce qui intéressait les promoteurs du projet étaient plutôt les aspects stratégiques de l'accès au sens et, dans ce domaine, la dimension linguistique était moins importante que les autres sources de transfert.

Le succès de cette première expérience a conduit le partenariat (élargi, comptant alors 14 institutions de 11 pays) à la réalisation d'un nouveau projet – *EU & I*¹² – qui représente le début d'une « troisième génération » visant l'interaction plurilingue entre langues non-voisines.

Ainsi les applications didactiques de l'IC s'organisent-elles dans plusieurs espaces directement ou indirectement construits sur ces trois générations, qui se retrouvent pourtant en synchronie. Dans le vaste nombre de « bonnes pratiques » identifiées lors du travail récent de *Redinter* (www.redinter.eu), on reconnaît assez facilement des « filiations » plus ou moins directes à ces trois générations co-existantes.

¹² www.eu-intercomprehension.eu

Pour ce qui est des projets liés à la première génération, l'approche d'*EuRom4* a largement influencé des projets comme *VRAL*, pour « la promotion de l'apprentissage des langues, dans une perspective plurilingue et multiculturelle à travers un outil didactique destiné à valoriser les stratégies d'intercompréhension orale entre langues de même famille »¹³ ciblant des enfants de 8 à 11 ans ; *Euro-mania* (www.euro-mania.eu) qui inscrit des pratiques de compréhension en langues romanes au niveau du primaire, à travers des pratiques liées à l'apprentissage de disciplines non-linguistiques, telles que les sciences, les mathématiques, l'histoire et géographie et la technologie ; et *EuRom5*, dont le manuel sera bientôt présenté, rajoutant le catalan aux langues proposées, présentant des textes plus actuels et développant l'approche.

Un exemple différent par rapport à « l'héritage » d'*EuRom4* est le projet *Eurom.Com.Text*, développé par le département de Philologie Française de l'Université de Salamanca, entre 2001 et 2007 et visant l'enseignement simultané du catalan, du français, de l'italien et du portugais à un public adulte hispanophone. Sa coordinatrice, Isabel Uzcanga Vivar, qui avait participé à *EuRom4* (comme je l'ai déjà mentionné) établit clairement les zones de divergence entre les deux projets : « Dicho proyecto no puede entenderse como una continuación o segunda parte de Eurom-4, ya que sus fundamentos teóricos, sus principios metodológicos y sus objetivos difieren » (Uzcanga Vivar 2010 : 179). Et l'auteur énumère ensuite, plus en détail, les grandes différences entre les projets : *Eurom.Com.Text* vise une compétence de compréhension « fine » des textes écrits, la construction d'une attitude positive par rapport aux langues, mais aussi à leurs cultures, se plaçant sous une perspective interculturelle, et, du point de vue méthodologique, son point de départ est « la explotación de los conocimientos textuales y metatextuales de los diferentes tipos y géneros textuales de un público adulto » (*idem* : 180).

L'équipe d'*EurocomRom*, a étendu ses activités à d'autres familles de langues, proposant *EurocomGerm* et *EurocomSlav*.

Le groupe responsable de *Minerva*, a développé *Fondelcat* (<http://ice.uab.cat/fondelcat>) pour le catalan. De même, *Itinéraires Romans*, suit la visée pragmatolinguistique de *Minerva*, travaillant la réception pour préparer à l'interaction plurilingue :

Rappelons que l'intercompréhension est une démarche communicative qui consiste à s'exprimer dans sa langue maternelle avec une personne d'une autre

¹³ In http://www.tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/languereg/informations/seminaire_VRAL.pdf

langue de même famille, l'interlocuteur sans pouvoir répondre dans la langue de l'autre la comprend et répond dans son propre idiome. Avec une priorité accordée à la compréhension, nous retrouvons ici les possibilités de dissociation de compétences du cadre européen de référence pour les langues (http://www.php.ac-orleans-tours.fr/casnav/IMG/pdf/union_latine.pdf).

Avant de suivre la nouvelle voie de l'apprentissage de l'IC dans un contexte interactif, *Galatea* a quasi simultanément inspiré *ILTE*. Le principe de base de *Galanet*, inscrivant l'apprentissage au sein d'activités authentiques d'interaction entre des locuteurs de langues romanes a été suivi dans le projet *Chain Stories* (www.chainstories.eu).

Finalement, dans approches de troisième génération, on compte maintenant des projets comme *Intercom* (www.intercomprehension.eu), pour l'apprentissage de l'IC écrite du portugais, de l'allemand, du bulgare et du grec, visant un niveau A2.

Dans le cadre de l'IC au-delà des familles de langues, une approche originale développe encore une autre perspective : le projet ICE (*InterCompréhension Européenne*) est ainsi présenté :

On pense souvent au cas de l'intercompréhension à l'intérieur d'une même famille, parce qu'on l'imagine accessible à partir des seules racines communes, notamment d'origine latine. On oublie alors que la langue est plus qu'une succession de mots lexicaux. L'intercompréhension est possible grâce à la reconnaissance des transparences lexicales, mais aussi grâce à la reconnaissance des transparences syntactico-sémantiques, à la pratique d'inférences syntactico-sémantiques reposant sur sa propre expérience et ses connaissances linguistiques et extra-linguistiques, par une exploitation possible de certains indices rythmiques et prosodiques à l'oral... (Castagne, 2007 : 463)

Ceux-ci ne sont que des exemples, parmi tant d'autres. J'ai simplement voulu illustrer la diversité des approches existantes aujourd'hui, qui retrouvent leur ancrage dans les projets dits « pionniers », citant des propositions que je connais assez bien. Que tous ceux que ne figurent pas ci-dessus me pardonnent leur exclusion.

4. Toujours au présent : redinter – l'espace du dialogue

En 2007, le colloque *Diálogos em Intercompreensão* a réuni à Lisbonne la plupart des experts universitaires en IC. Lors de cet événement international,

l'efficacité des différentes approches et le rôle décisif de l'IC dans le processus d'apprentissage des langues non traditionnelles ont été confirmés avec succès. Aussi, prenant en considération le fait que le développement du multilinguisme en Europe est essentiel parmi les priorités éducatives du 21^{ème} siècle, les institutions présentes au colloque ont pris conscience de la nécessité de joindre leurs efforts afin de diffuser les applications didactiques de la notion d'IC dans tous les pays européens. Il était prévu que ces efforts conjoints devraient conduire à l'amélioration de leurs dimensions politiques et éducatives, apportant, en même temps, des résultats concrets qui ont été attendus pendant plus de 20 ans.

Un des résultats les plus importants de ce colloque fut donc la possibilité d'établir un réseau européen dans le but de rassembler les efforts des différentes équipes. La proposition a été accueillie chaleureusement par tous les participants : sur 35 établissements présents au colloque, 29 ont exprimé leur intérêt formel à participer en tant que partenaires actifs ou associés dans le réseau. Le nom donné à ce projet est *Redinter* (*Rede Europeia de Intercompreensão* - Le réseau européen d'intercompréhension).

Redinter compte aujourd'hui 28 partenaires et 28 institutions associées qui sont venues le rejoindre au cours des deux dernières années. Les travaux qui ont été développés dans le cadre des activités du réseau nous démontrent que *Redinter* est effectivement devenu un espace de dialogue, d'unité au-delà de la diversité. Depuis la première année, des initiatives conjointes ont pu être mises en œuvre : ainsi *EuroForma*, un cours intensif Erasmus a été réalisé à Toulouse, rassemblant des représentants de diverses approches. Dans la suite d'*EuroForma*, *FORMICA* s'est tenue à Venise en février 2012. L'UNED a récemment organisé un cours d'été au Centre Pénitentiaire El Dueso, à Santoña, où des chercheurs provenant des équipes de Salamanca (*EuRom4* et *Eurom.Com.Text*), Madrid (*Galanet* et *Galapro*) et Viseu (*EU&I* et *Intercom*) ont collaboré harmonieusement.

D'autres projets – en développement à ce jour, comme PREFIC¹⁴ – ou en voie d'acceptation pour financement européen – intègrent également des chercheurs provenant d'équipes différentes et profitent des connaissances et des synergies d'approches diverses, prouvant la possibilité de dialogue entre

¹⁴ Ce partenariat éducatif Grundtvig vise la formation en IC des professionnels des Cités des Métiers en France, en Italie et au Portugal. La Cité des Métiers d'Irun et l'Institut Français de Madrid sont venus se joindre à ce groupe, même s'ils ne sont pas financés par le projet. La formation en cours met l'accent sur le rôle du transfert de stratégies en IC lors de la lecture de textes en français, portugais, italien et espagnol et développe des activités d'interaction orale et écrite entre les participants, dans des situations réelles d'échanges professionnels.

elles. Lors de la dernière réunion de travail de *Redinter*, tenue à Viseu en juillet 2011, d'autres projets ont encore été envisagés. Sur cette rencontre, Clara Ferrão, une des participantes portugaises, écrivait dans son blog¹⁵ :

Intercompreensão é uma finalidade de toda a educação... Todos procuramos compreender-nos para podermos co-habitar (D. Wolton). É, assim, um valor, mas que pressupõe uma atitude ou atitudes de abertura, de disponibilidade, de prazer em estar com outros, certamente diferentes. (Foi isso que aconteceu, em Viseu, durante este fim de semana, na reunião internacional organizada pela instituição coordenadora, a Universidade Católica).

Le dialogue et la collaboration entre les différentes écoles, respectant leurs diverses « tendances » et perspectives, qui sont mises à l'épreuve d'une discussion ouverte et constructive, font désormais partie de notre réalité, grâce à l'existence de *Redinter*, espace de rencontres, croisements et réflexion commune.

5. L'avenir...

De nouveaux défis se posent aujourd'hui à l'IC. Tout d'abord, et encore, des défis théoriques comme la question de l'évaluation des compétences des apprenants, la réflexion sur rôle de l'anglais comme langue pont ou langue passerelle entre les familles de langues¹⁶, la recherche concernant les processus mentaux sous-jacents à l'intercompréhension (aspects neurologiques, cognitifs et affectifs), le développement didactique des approches concernant certaines familles de langues encore peu exploitées (langues germaniques, langues slaves) ou l'attention sur les stratégies à développer dans le cadre de ce que j'ai récemment appelé l'interproduction¹⁷.

Il y a encore des défis d'un ordre plus pratique comme la diffusion du concept dans tout l'espace géographique de l'EU ou l'adaptation des approches à la spécificité de nouveaux publics. A ce propos, Araceli Gomez s'interroge aujourd'hui sur la page web de *Redinter*¹⁸ : « Una competencia plurilingue única o variable según los locutores y los contextos ? La tipología de los

¹⁵ <http://universidadedepasargada.blogspot.com/2011/07/redinter-multimodalite-et-eye-tracking.html>

¹⁶ Une première contribution systématique sur ce sujet vient, d'ailleurs, de paraître (cf. Hemming, Klein & Reissner, 2011)

¹⁷ Cf. Capucho (à paraître).

¹⁸ <http://www.redinter.eu/web/noticias/viewone/92>

métodos intercomprensivos se basa en los distintos Proyectos y en la edad de los públicos interesados. Se podrían tomar en cuenta otras variables ? ». Dans notre espace de dialogues et de rencontres, il faudra absolument reconnaître que chaque approche (ou combinaison d'approches) a ses applications spécifiques, son(-es) public(s) cible(s), ses limites. Comme toute compétence, la compréhension de l'écrit ou de l'oral, en situation d'interaction plurilingue, se développe dans un continuum (que le CECR situe entre A1 et C2). Entre « Je ne comprends rien » et « Je comprends tout », il y a autant de possibilités que d'individus, de situations et d'interlocuteurs. Atteindre rapidement un niveau C1 en IC est possible entre langues proches et, bien sûr, plus difficile entre langues éloignées. Mais, là encore, tout dépend de chaque apprenant, de ses motivations, de ses connaissances et compétences en langue étrangère¹⁹, du temps dédié à l'apprentissage et de la méthodologie suivie :

L'intercompréhension fonctionne dans certains cas très bien sans connaissances linguistiques et il est impératif de promouvoir l'utilisation de stratégies ayant recours à l'extralinguistique, mais il ne faudrait pas non plus oublier que l'intercompréhension fonctionne mieux *avec* des connaissances linguistiques. L'extralinguistique permet, dans de nombreux cas, de comprendre et d'agir, mais les résultats, quoique parfois surprenants pour les apprenants eux-mêmes, n'en seront que meilleurs si la didactique de l'intercompréhension associe aux activités extralinguistiques des activités de prise de conscience et d'apprentissage linguistique s'appuyant sur les connaissances textuelles et situationnelles des utilisateurs de la langue et sur les relations existant entre les langues d'une même famille. L'intercompréhension au-delà des familles de langues s'appuiera aussi sur l'intercompréhension au sein des diverses familles de langues. (Ollivier 2007 : 72).

Au niveau scolaire, il est impérieux de travailler auprès des décideurs en politique linguistique éducative de chaque pays, visant la reconnaissance de l'IC au niveau des programmes scolaires, son intégration généralisée dans les établissements et la mise en œuvre de formations élargies dans le cadre de la formation d'enseignants.

Au niveau institutionnel et social, il faudra aussi investir largement dans le marketing de la notion, de façon à multiplier les formations professionnelles

¹⁹ Nous faisons l'hypothèse que, en tout cas dans le contexte des langues indo-européennes, un individu qui maîtrise sa langue maternelle et deux autres langues étrangères n'est jamais A0 dans n'importe quelle autre langue – une recherche empirique visant la confirmation de cette hypothèse est en cours.

(en entreprise)²⁰ visant des utilisation(s) sociale(s) concrètes dans le cadre des communications internationales.

L'avenir de l'IC est garanti par la pro-activité des différentes équipes de recherche, par leurs connaissances construites au fil des années, par leur enthousiasme qui ne faiblit pas. Tout comme l'Europe, le monde de l'IC semble se caractériser par « l'unité dans la diversité », et la pluralité des approches est vécue comme un atout par rapport aux objectifs que nous nous sommes tracés. L'ignorer, la craindre ou vouloir l'anéantir ne serait pas cohérent : « [...] “to crystallize” a concept that is intended to be at the service of values such as Diversity, Plurality and Multimodality seems to us to be a contradiction that may bring more disadvantages than advantages to the field of Language Didactics » (Santos 2010 : 43).

L'intercompréhension reste ainsi un défi de tous temps puisque, comme l'affirmait Claire Blanche-Benveniste, à qui le colloque *Attraverso le lingue, L'intercomprensione*, organisé par l'Università Roma Tre, a rendu hommage : « L'Europe actuelle, qui a aboli ses frontières intérieures et qui favorise les voyages, est dans une position qui pourrait recréer, comme du temps des voyageurs anciens, une appropriation assez naturelle des langues [...] qui circulent sur le continent » (Blanche-Benveniste 2008 : 50).

Bibliographie

- ADAM, J-M. (1989). Pour une pragmatique linguistique et textuelle. In : C. Reichler (Ed.), *L'interprétation des textes*. (pp.183-222). Paris : Éditions de Minuit.
- ADAM, J-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- ADAM, J-M. (1999). *La linguistique textuelle*. Paris : Nathan.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes. In : V. Conti & F. Grin (Dirs.) *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. (pp.33-51). Chêne-Bourg : Georg Editeur.
- BOYER, R. (2006). Innovation et changement technique. In : S. Mesure & P. Savidan (Eds.), *Le Dictionnaire des Sciences Humaines*. Paris : PUF.

²⁰ Des projets récents tels que Prefic, Cinco et Intermar, ainsi que quelques formations ponctuelles (comme l'intervention de l'équipe de l'Université de Saarbrücken auprès des travailleurs de l'aéroport de Frankfurt, ou l'initiative de l'UNED (ES) dans le contexte de la prison espagnole de El Dueso) visent déjà ce but.

- CAPUCHO, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Revue Pratiques* n° 139/140. 238-250.
- CAPUCHO, F (à par.). IC fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche. In: M. De Carlo (Ed.) *Intercomprensione e educazione plurilingue*. col. "Lingue sempre meno straniere", Porto Sant'Elpidio: Ed. Wizarts
- CASTAGNE, E. (2007). L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle. In : F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. (pp.461-473). Lisboa: Universidade Católica.
- COHEN, I. & MAUFFREY, A. (1983). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris : Armand Colin
- DEGACHE, C. & BALZARINI, R. (2002). *Recherches sur l'intercompréhension en langues romanes : de l'élaboration d'outils multimédias pour développer les habiletés de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues*. Ecole d'été GreCO, Lundi 2 juillet 2002, TICE et enseignement des langues [Online] available : <http://sites.google.com/site/lorrainebaqueuab/docsdivers> [consulté le 18 juillet 2011]
- DOYÉ, P. (2005). Intercomprehension. In : J-C. Béacco & M. Byram. (Eds.) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- ESCUDE, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925). In C. Ferrão Tavares & C. Olivier (Eds.) *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Redinter-Intercompreensão, 1. 103-124.
- FERRÃO TAVARES, C. da SILVA, J. & SILVA, M. (2010). Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures. In : C. Ferrão Tavares & C. Ollivier (Eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Redinter-Intercompreensão, 1. 125-155.
- FERRÃO TAVARES, C. & OLLIVIER (dirs.) (2010). O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições. Redinter-Intercompreensão, n°1.
- GRIN, F. (2008). Pourquoi l'intercompréhension ? In : V. Conti & F. Grin (Eds.) *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. (pp.17-30). Chêne-Bourg : Georg Editeur.
- HEMING, E., KLEIN, H.G. & REISSNER, C. (2011). *English – the Bridge to Romance Languages*. Aachen: Shaker Verlag.
- JAMET, M-C. (2010). L'Intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? *Publifarum n°II*. <http://publifarum.farum.it/>, revue en ligne de langue française de l'Université de Genova. [site consulté le 18 juillet 2011].
- LEHMANN, D. et al. (1980). *Lecture Fonctionnelle de Textes de Spécialité*. Paris : Didier.

- LEHMANN, D. & MOIRAND, S. (1980). Une approche communicative de la lecture. *Le Français dans le Monde*, 153. 72-79.
- MEISSNER, F-J, (2008). La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. V. Conti, & F. Grin (Dir.) *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. (pp.229-250). Chêne-Bourg : Georg Editeur.
- MELO, S. & SANTOS, L. (2007). Intercompréhension(s) : les multiples déclinaisons d'un concept. In : F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão (2ª edição – CdRom)*. (pp.597-628). Lisboa: Universidade Católica.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris : Clé International
- OLLIVIER, C. (2007). Dimensions linguistique et extralinguistique de l'intercompréhension. Pour une didactique de l'intercompréhension au-delà des familles de langues. In : F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost, (Eds.) *Diálogos em Intercompreensão*. (pp.59-74). Lisboa: Universidade Católica.
- PENCHEVA, M. & SHOPOV, T. (2003). *Understanding Babel*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- SANTOS, L. (2010). Defining Intercomprehension. : is a consensus essential ?. In : C. Ferrão Tavares & C. Ollivier (Eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. *Redinter-Intercompreensão*, 1. 29-46.
- TOST, M. (Ed.) (1998). *Ensenyament-aprenentatge de llengües romàniques. Nous enfocaments*. Bellaterra : Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- TOST, M. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. In : A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze* (pp. 15-54). Torino : UTET Libreria.
- UZCANGA VIVAR, I. (2010). Epistemologia de la Intercomprensión plurilingüe: de Eurom4 a Euro.com.text.. In : C. Ferrão Tavares et C. Ollivier (Dir.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. *Redinter-Intercompreensão*, 1. 171-186.
- VALLI, A. (2001). Une expérience de l'enseignement de l'intercompréhension des langues romanes ». In : *Living together in Europe in the 21st century : the challenge of plurilingual and multicultural communication and dialogue*. Proceedings of the third colloquy of the European Center for Modern Languages, Graz (Austria), 9-11 december 1998. Council of Europe Publishing.
- VIGNER, G. (1979). *Lire, du texte au sens*. Paris : Clé International.

L'Intercompréhension, un outil incontournable pour le plurilinguisme

Abstract

The several transformations of the contemporary world and the acceleration process of globalization wield an important influence on languages education, knowledge and learning. The plurilinguism issue, regularly tackled in various political contexts, persuaded to implement new practices such as the intercomprehension in close languages, which has become an essential instrument. The intercomprehension, based on the concept of partial competence, the family ties existing among languages pertaining to a same family and on the widespread use of TIC in the education process, represents both an economic and a cultural enrichment solution.

Key-words: intercomprehension, plurilingualism, romance languages, Latin Union.

Resumen

Las múltiples transformaciones del mundo contemporáneo y el proceso acelerado de mundialización ejercen una influencia decisiva en la educación y el conocimiento y enseñanza/aprendizaje de las lenguas. La cuestión del plurilingüismo, tratada regularmente en diferentes contextos políticos, ha llevado a implementar nuevas prácticas tales como la intercomprensión en lenguas próximas, que se ha convertido hoy en una herramienta ineludible. La intercomprensión, basada en el concepto de competencia parcial, en el vínculo de parentesco existente en una misma familia de lenguas y en el uso frecuente de las TIC en la enseñanza resulta una solución no sólo económica sino también culturalmente enriquecedora.

Palabras clave: intercomprensión, plurilingüismo, lenguas romances, Unión Latina.

Introduction

Nous sommes réunis pour rendre hommage à Mme Claire Blanche-Benveniste, cette universitaire d'exception, dont le travail a profondément marqué la recherche en linguistique. *EuRom4*, méthode novatrice élaborée dans les années 90, témoigne de l'esprit visionnaire de quatre équipes universitaires qui ont ouvert la voie à un nouveau concept ayant, depuis, passionné de nombreux chercheurs et attiré des milliers d'adeptes dont le nombre ne cesse d'augmenter : l'intercompréhension en langues romanes.

Dans l'introduction du numéro spécial de la revue *Le Français dans le monde* daté de janvier 1997, C. Blanche-Benveniste, faisant l'historique d'*EuRom4*, alors en phase de projet, rappelait une donnée qu'il nous plaît de souligner à l'occasion de cet hommage : « Notre projet, à sa lancée, avait été chaleureusement aidé par des collègues que cette défense des langues romanes passionnait, comme Bernard Quemada, Bernard Cerquiglini, Jean Hébrard, Guy Hazaël-Massieux ou les dirigeants de l'Union Latine » (Blanche-Benveniste 1997 : 6). Voilà, en effet, une donnée documentée qui nous remplit de fierté : dès le départ, l'Union latine a donné son support enthousiaste et chaleureux au projet, contribuant ainsi à la promotion de l'intercompréhension en langues romanes.

Notre présentation commencera par un rappel du contexte social qui a précédé et favorisé l'apparition du concept de plurilinguisme. Nous l'illustrerons par des documents politico-institutionnels de référence. Dans la deuxième partie seront résumées les particularités de l'intercompréhension en langues apparentées, concept novateur dans la didactique du plurilinguisme. Enfin, la troisième partie sera dédiée au matériel existant, notamment dans la sphère des langues romanes et au travail mené par l'Union Latine dans la promotion du plurilinguisme, à travers l'intercompréhension, dans des espaces régionaux et/ou transfrontaliers, identifiés comme générateurs de dynamiques collaboratives, qu'il s'agisse de l'Europe, de l'Amérique Latine ou de l'Afrique.

Revenons quelques années en arrière afin de rappeler les prémisses de cette entreprise.

1. Un contexte social et des volontés institutionnelles convergentes

Les multiples mutations du monde contemporain et l'accélération de la mondialisation, trait marquant de notre temps, ont créé un brassage de

populations dans des zones économiquement développées. Cela a influé sur l'éducation, la connaissance des langues et leur enseignement-apprentissage. La nécessité de développer une pédagogie qui transfère dans l'environnement scolaire les usages plurilingues s'est traduite par une refonte des programmes d'éducation.

La question du plurilinguisme a été abordée depuis de nombreuses années dans différents contextes politiques. Un consensus s'est dégagé très tôt pour donner la priorité à la diversité linguistique qui constitue désormais un élément fondamental de la nouvelle conception de l'Europe. De nombreuses prises de position d'organismes supranationaux ont marqué cette évolution, par exemple la *Convention culturelle européenne* de 1954 qui prévoit que chaque Etat « encourage chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres parties contractantes ou la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*, adoptée par l'UNESCO en 2005. Les gouvernements signataires s'engagent à mettre en œuvre tous les dispositifs afin de permettre l'épanouissement des cultures et des langues des pays qu'ils représentent.

Ces orientations placent la politique globale européenne dans une perspective de compréhension de l'autre et de respect des cultures en tant que porteurs d'enrichissement mutuel.

Le concept de diversité linguistique et culturelle est inscrit dans une préoccupation institutionnelle qui a engendré une réelle politique éducative européenne, concrétisée par la mise en place d'instruments qui permettent une meilleure organisation des politiques linguistiques. Quand la notion de compétence plurilingue fait son entrée sur la scène des politiques linguistiques et de la didactique des langues, elle concerne en tout premier lieu l'enseignement des langues étrangères. Elle se définit comme une capacité à gérer et à étendre un répertoire de langues maîtrisées à différents degrés.

Ainsi, le *Cadre Européen commun de référence pour les Langues* (CECRL), publié en 2001, se veut « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes en Europe ». C'est aujourd'hui le document de référence en matière d'enseignement-apprentissage des langues étrangères car il a proposé une nouvelle définition des objectifs et méthodes d'enseignement des langues. Désormais les langues et les cultures permettent de mieux connaître l'autre par une compétence de communication favorisant l'interaction entre différentes langues. Il définit la compétence de communication de la façon suivante : « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise,

à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel ». L'innovation du CECR réside dans l'acceptation et la promotion de la maîtrise partielle des compétences dans la construction d'une progression dans l'apprentissage des langues chez l'apprenant. Le *Cadre* se positionne comme un outil idéologique de promotion du plurilinguisme, afin de « développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place ».

Une revalorisation des langues premières, étrangères, des langues de scolarisation, des variétés et des pratiques langagières de communauté s'opère à ce moment là et se concrétise par la publication, en 2007, du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Il émane de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe et constitue un outil d'analyse de la situation socio-linguistique multilingue des pays concernés et des choix éducatifs à faire en matière de langues. Une distinction terminologique entre plurilinguisme (individuel) et multilinguisme (sociétal) y voit le jour et une réinterprétation de la compétence plurilingue y est proposée :

Être plurilingue ne signifie pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plus d'une variété linguistique, à des degrés de maîtrise non nécessairement identiques et pour des utilisations diverses (participer à une conversation, lire ou écrire des textes). (Beacco & Byram 2007 : 39).

La notion de plurilinguisme y est analysée à partir d'une nouvelle perspective : chaque langue apprise s'installe sur des capacités communicationnelles et un répertoire langagier pré-existants. L'objectif visé est l'intégration de l'ensemble des ressources langagières de l'apprenant. Cela n'exclut pas les interférences et l'alternance des langues et donne accès à de nouvelles acquisitions aussi bien langagières que disciplinaires, telles que la prise de parole et la prise d'initiative de l'apprenant.

Un autre document vient compléter l'éventail des textes officiels prônant les valeurs d'une Europe plurilingue et multiculturelle. Il s'agit du *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP), publié en 2007 par le Centre Européen pour les langues vivantes et rédigé par une équipe coordonnée par Michel Candelier de l'Université du Maine.

Le CARAP est orienté vers les approches plurielles d'enseignement/apprentissage des langues, impliquant plusieurs langues et cultures. Elles sont au nombre de quatre :

- l'éveil aux langues,
- l'approche interculturelle,
- l'intercompréhension entre langues apparentées,
- la didactique intégrée des langues apprises.

L'intercompréhension y est citée, ce qui démontre l'importance que l'on lui accorde dans les approches plurielles. On y propose un référentiel de compétences, des outils pour les enseignants comme des tableaux de ressources ainsi que les différents types de savoirs, savoir-être et savoir-faire qui doivent être enseignés dans le cadre d'une formation basée sur les principes de l'intercompréhension.

Ces approches plurielles sont fondamentales pour favoriser la compétence plurilingue et pluriculturelle préconisée par le Conseil de l'Europe. Par son apport, le CARAP vient compléter les autres instruments de référence tels que le *Cadre*, le *Guide* ou encore le *Portfolio européen des langues*.

Les documents que nous venons d'évoquer permettent d'affirmer la reconnaissance institutionnelle du plurilinguisme. Malgré cela, un constat pragmatique assombrit l'avenir :

[...] les positions des langues ne sont pas immuables, l'existence de 90% des quelques 6000 langues du monde est précaire et, sur les 100 langues parlées par 90% de la population mondiale, une redistribution permanente [...] représente le modèle courant de la dynamique globale. (Asselin de Beauville et al. 2011 : 76)

La volonté politique pour la promotion du plurilinguisme se reflète difficilement dans les usages car la montée en puissance de l'anglais comme langue véhiculaire est devenue une réalité incontestable : des sommes considérables sont investies, chaque année, sur l'ensemble de la planète, dans l'apprentissage de plus en plus précoce de l'anglais. L'importance de l'anglais comme première langue seconde a pour effet d'amoindrir l'apprentissage des autres langues partout dans le monde.

« Plurilinguisme », « approches plurielles » sont des notions qui conduisent à la mise en place de dispositifs innovants, reconnus et soutenus par des organes décisionnels en matière de politiques linguistiques et éducatives.

2. L'intercompréhension : une approche novatrice dans la didactique du plurilinguisme

Maintenant que nous avons succinctement présenté le contexte qui a favorisé l'affirmation du concept de plurilinguisme, nous allons aborder le vif du sujet à savoir comment l'intercompréhension en langues parentes (et nous allons nous focaliser sur les langues romanes) peut contribuer à la mise en place d'une éducation plurilingue.

Du point de vue des compétences linguistiques, l'intercompréhension repose sur la valorisation des langues apparentées. Afin d'arriver à comprendre un texte dans une autre langue, les apprenants appartenant à la même famille linguistique disposent de multiples éléments d'ordre phonologique, lexical, morphosyntaxique communs. Hispanophones et lusophones, francophones et italophones et l'ensemble des locuteurs des langues et dialectes romans possèdent un seuil d'intercompréhension élevé que des équipes de recherche universitaires (Claire Blanche-Benveniste, Louise Dabène, Franz-Joseph Meissner et bien d'autres) ont exploité dans des méthodes d'apprentissage de l'intercompréhension.

L'idée de l'intercompréhension consiste à produire un modèle d'échanges qui soit aussi efficace et plus économique que le modèle de diffusion généralisée de l'anglais. Donnant à chacun la possibilité de s'exprimer dans sa propre langue, l'intercompréhension est une méthode de « bon sens » pour reprendre la formule de F. Capucho (2008 : 248) et perçue comme une « approche éminemment éthique, puisque tous les locuteurs sont en position d'ouverture et d'écoute » (Tost 2010 : 51).

Avec l'intercompréhension, on assiste à une véritable valorisation des compétences partielles prônées par le CECR car avec cette approche, c'est la compréhension (orale ou écrite) qui occupe une place privilégiée. Il ne s'agit pas de prétendre à une maîtrise parfaite des quatre compétences de base (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) et ceci parce qu'il serait utopique de croire, qu'en milieu scolaire, tous les élèves pourraient atteindre le niveau d'un locuteur natif tel que le modèle classique de l'enseignement des langues étrangères essayait de fixer comme objectif. C'est précisément à ce niveau que l'innovation intervient et qu'un bouleversement s'opère dans la manière de percevoir les objectifs à atteindre, tels qu'ils étaient décrits dans l'enseignement traditionnel.

L'intercompréhension repose sur l'utilisation des connaissances préalables des apprenants : connaissances culturelles ou linguistiques et met à profit

les ressemblances entre les langues de la même famille, auparavant souvent considérées comme un obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle permet d'activer chez l'apprenant différentes stratégies cognitives et méthodologiques qui l'aideront dans ses apprentissages.

Une autre caractéristique de l'intercompréhension qu'il faut souligner est la notion d'apprentissage simultané dans une démarche explicite de décloisonnement - une désolidarisation avec la pratique compartimentée d'enseignement prônée par le système éducatif traditionnel. Elle facilite l'approche de plusieurs langues à la fois.

L'intercompréhension offre la possibilité de dépasser les frontières linguistiques. D. Coste écrivait en 2011 : « C'est dans sa relation au langage et à la pluralité des langues, mais aussi plus généralement dans une dynamique de rapport à l'altérité qu'il convient sans doute que tout élève fasse l'expérience, entre autres, de l'intercompréhension » (Coste 2011 : 187).

L'intercompréhension complète l'offre plurilingue, elle ne prétend pas se substituer aux méthodes classiques de l'apprentissage des langues, au contraire, il s'agit d'une méthodologie complémentaire d'apprentissage, à visée communicative qui marque une rupture avec l'approche communicative traditionnelle. L'accent, est mis, dans le cas de l'intercompréhension sur la compétence de compréhension, laissant, du moins au début de l'apprentissage, en second plan la compétence de production. Dans un premier temps on développe des stratégies de réception. Les études montrent qu'une volonté, un appétit pour la prise de parole en intercompréhension s'installe naturellement et que l'alternance codique est une pratique courante chez les locuteurs.

D. Coste, évalue les effets positifs des approches intercompréhensives et constate une évolution des capacités, des stratégies et des représentations des apprenants :

[...] prise de risques, développement de l'autonomie, résolution de problèmes, acceptation de l'erreur, confiance en soi et en la mobilisation de ses ressources propres, contribution au travail coopératif et collaboratif, éveil métalinguistique, travail métacognitif, diversification des modalités d'apprentissage, retour réflexif sur ses propres pratiques, prise de conscience de variations intra- et interlinguistiques et de différenciations ou ressemblances interculturelles, etc. (Coste 2010 : 7)

Concept pluridimensionnel, complexe, « aux multiples facettes » pour citer Degache & Mélo (2008 : 7), l'intercompréhension donne accès non

seulement à des connaissances linguistiques, mais elle permet aussi l'accès aux réalités sociales, culturelles et politiques des pays des langues enseignées. Il est communément admis que cette nouvelle approche dans l'enseignement des langues présente également des avantages sociaux. C'est, avant tout, une manière de promouvoir toutes les langues, sans en privilégier aucune en particulier. D'ailleurs, la richesse de l'Europe, « unie dans la diversité » comme l'indique sa devise, réside précisément dans la sauvegarde de l'identité culturelle de chaque pays.

3. Un appui européen actif dans l'élaboration des matériels et la diffusion du concept d'intercompréhension

Nous allons maintenant traiter du matériel existant et du travail mené par l'Union Latine dans ce domaine.

Dès les années 90, l'Union européenne a investi dans l'intercompréhension, terrain porteur et propice à la promotion du plurilinguisme. C'était une démarche de défense des langues romanes en tant que trait identitaire d'un secteur important de l'humanité. C'est pour cette raison qu'elle a financé plusieurs projets, d'abord :

1) *EuRom4*, sous la direction de Claire Blanche-Benveniste de l'Université de Provence avec trois partenaires : les universités de Lisbonne, de Salamanque et de Roma Tre ;

2) *Galatea* (1996), réalisée par l'université de Grenoble avec trois autres partenaires : l'Universitat Autònoma de Barcelona, l'Université de Madrid, l'Association Dorif en Italie.

Depuis 2008, un partenariat européen de 28 équipes institutionnelles regroupant 12 pays de l'Union européenne, cofinancé par le programme européen pour l'éducation et la formation tout au long de la vie constitue le réseau *Redinter* (Rede Europeia de Intercompreensão). Il vise l'échange d'idées et de pratiques au sujet de cette méthodologie innovante entre tous les partenaires ; il permet aussi la réalisation d'actions communes et la diffusion élargie de cette approche dans tous les contextes d'apprentissage formels ou informels des langues étrangères.

Comme nous pouvons le constater, les premiers projets financés par l'Europe l'ont donc été pour les langues romanes, parce que celles-ci présentent une palette d'avantages dus d'abord à la présence au sein de cette famille linguistique de quelques grandes langues internationales : le français qui s'appuie encore sur sa présence sur tous les continents et sur son socle

historique, nonobstant un déclin difficile à nier ; l'espagnol, implanté sur le continent américain qui jouit d'une dynamique démolinguistique favorable. Le portugais, qui en dehors de sa présence africaine, est représenté par le Brésil, un acteur économique et politique de plus en plus important sur la scène internationale. Et enfin l'italien, dont la présence sociologique demeure encore puissante en Amérique du Sud, qui bénéficie d'une longue tradition didactique. D'ailleurs, trois centres universitaires d'excellente réputation – Sienna, Perugia et Venezia – œuvrent depuis plus d'une vingtaine d'année à la didactique de l'italien langue étrangère.

Les projets sur l'intercompréhension abondent et bénéficient d'une diversité tout à fait remarquable. Chaque projet a développé sa propre formule : la grande majorité se limite à trois langues (*VRAL*) ou quatre langues, tandis que quelques projets, comme *EuroComRom* ou *Itinéraires romans*, sont plus ambitieux en travaillant sur six langues. *EuRom5* fait suite à *EuRom4* et s'est élargi également au catalan, d'où le numéro 5. À ce jour, *Galanet* et *Galapro* travaillent également sur six langues. Le support de diffusion est lui aussi différent en fonction du projet : format papier ou électronique ou mixte. La plupart des projets privilégient l'écrit mais l'oral fait quelquefois l'objet d'activités didactiques. C'est l'exemple de *Galanet*, *Minerva* et *Itinéraires romans*. Les thèmes abordés sont généralement des sujets d'actualité. *Itinéraires romans* emprunte toutefois un canal moins usité, celui du conte ou des histoires appartenant au patrimoine universel.

Pour ce qui est de la tranche d'âge visée il y a des projets focalisés sur un public adulte ou enfants ou préadolescents, comme c'est le cas de *Euromania* ou *Itinéraires romans* ou mixte pour *Babelweb*. Ils peuvent être travaillés en autonomie, en semi-autonomie ou avec l'assistance d'un moniteur. Quasiment toutes ces applications sont accessibles en ligne.

Il faut ajouter que des projets d'intercompréhension portant sur les langues slaves et germaniques tels que *Sigurd*, *Iglo*, *EuroComGerm* et *EuroComSlav* font l'objet d'études de plusieurs équipes de chercheurs. Il convient de mentionner également l'ambitieux programme *InterCompréhension Européenne*, coordonné par l'université de Reims. Il s'agit d'une méthodologie d'enseignement simultané de l'acquisition de compétences de compréhension écrite et/ou orale en plusieurs langues apparentées ou non apparentées.

En Amérique Latine, le Plan du Secteur Educatif du Mercosur (qui est la communauté économique regroupant plusieurs pays sud-américains) inclut parmi ses orientations stratégiques, la promotion des programmes culturels, linguistiques et éducatifs qui contribuent à construire une identité régionale

et qui renforcent les zones transfrontalières, en prévoyant des programmes d'écoles jumelées dans une zone de frontière.

Dans ce contexte apparaît, dans le cadre de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Argentina l'équipe *InterRom* (*Intercomprensión en Lenguas Romances*), composée d'enseignants-chercheurs d'espagnol, de français, d'italien et de portugais. Depuis une dizaine d'années, l'équipe travaille dans la perspective de la didactique du plurilinguisme avec le souhait de stimuler les politiques linguistiques et les pratiques éducatives innovatrices afin de permettre la réinsertion des langues romanes dans le système éducatif. *InterRom* se nourrit de plusieurs programmes européens tels que *EuRom4*, *EuroComRom*, *Galanet* et *Galatea*, *Itinéraires romans*, entre autres. Le Chili s'est également joint à cette approche en devenant acteur de l'intercompréhension avec le *Manual INTERLAT, comprensión escrita en portugues, español y francés* conçu sur le modèle d'*EuRom4*, dans les deux universités de Valparaíso : Universidad de Playa Ancha et Pontificia Universidad Católica.

Suivant une politique qui combine volonté d'ouverture culturelle avec dimension plurilingue, l'intercompréhension trouve toute sa place au sein de l'Union Latine. De par sa vocation, notre institution, œuvre à la promotion de la diversité des langues et des cultures néo-latines à travers la réalisation de projets multilatéraux qui tendent à valoriser et à diffuser le patrimoine culturel et les identités du monde latin actuel.

Conjointement avec l'Universitat Autònoma de Barcelone nous avons développé *Itinéraires Romans*, un outil qui réunit plusieurs modules sur divers thèmes qui ont tous en commun d'inciter les jeunes à découvrir, tout en se divertissant, les nombreux liens, linguistiques et culturels, existants entre les 6 langues romanes de l'outil (à savoir, le CT, le FR, l'ES, l'IT, le PT et le RO). Son objectif général est de favoriser la mise en place d'une offre multilingue dans le premier cycle du secondaire et de favoriser la reconnaissance des langues et les capacités d'intercompréhension des apprenants.

Un deuxième matériel a été conçu, dans un esprit ludo-didactique, pour l'apprentissage des deux langues, espagnol et portugais, du Cône sud américain (zone regroupant l'Argentine, le Chili, l'Uruguay et une partie du Brésil et du Paraguay). Il s'agit du jeu-vidéo *Limbo* qui a pour but de sensibiliser les jeunes de 14 à 18 ans à l'apprentissage de ces deux langues avec leurs particularités régionales. Il se présente sous la forme d'un jeu de

rôles, un mélange d'aventures et de stratégies dans un labyrinthe linguistique dont il faudra, pour en sortir, élucider le mystère. La solution repose sur la connaissance et l'usage efficient de l'autre langue, franchissant pour cela les barrières que l'usage de la langue méconnue représente pour l'élève. Cet outil, qui a été présenté aux autorités éducatives du Brésil, du Paraguay et de l'Uruguay, constitue une contribution appréciable pour le développement de l'enseignement de l'espagnol et du portugais dans la région du Mercosur.

Malgré un accueil enthousiaste du milieu universitaire, de l'Europe, du Mercosur, les mesures concrètes de la part des décideurs en éducation aux niveaux nationaux ou régionaux se font attendre. Carrasco exprimait sa crainte en 2010 : « Sans une percée dans le monde éducatif et sans la diffusion sociale qui s'en suivrait, l'intercompréhension risque de rester cantonnée au seul monde académique des initiés. » (Carrasco 2010 : 9).

Elaborée et expérimentée d'abord en contexte universitaire, l'intercompréhension doit élargir son public car elle est encore inconnue ou mal connue du public en général et même de la majorité des professeurs de langues. Des pratiques concrètes en classes, s'appuyant sur le matériel existant, devraient être encouragées et mises en place régulièrement. Les différentes expériences que l'Union Latine a menées avec *Itinéraires Romans* ont reçu un accueil enthousiaste de la part des collégiens et de leurs enseignants.

L'insertion curriculaire en milieu scolaire doit faire partie des orientations pour l'avenir. C'est pour cette raison que les différentes institutions travaillant sur la diffusion du concept se mobilisent activement en mettant en place des formations à différents niveaux. D'abord des formations universitaires de longue durée, type master, dans plusieurs pays (en France, Espagne, Portugal, Argentine, Roumanie) et des formations de courte durée, ainsi que des séances d'information ou de sensibilisation sur l'intercompréhension. Jusqu'à présent, ces formations ont été organisées dans le cadre d'universités ou d'institutions comme la nôtre mais aussi par l'Organisation Internationale de la Francophonie, l'Agence Universitaire de la Francophonie ou la Direction Générale à la Langue Française et aux Langues de France qui militent activement dans le champ de l'intercompréhension.

Les formations mises en place par l'Union Latine sont toujours animées par des professeurs ayant participé à l'élaboration des matériels pédagogiques. A ce jour, plus de 500 professionnels du domaine de l'enseignement des langues ont été formés à l'intercompréhension lors des séminaires organisés sur les 4 continents :

- en Europe : Andorre, Espagne, Italie, Roumanie, Moldavie ;

- en Amérique Latine : Brésil, Chili, Mexique, Pérou, Argentine, Venezuela, Uruguay ;
- en Afrique : Mozambique mais aussi en Angola, Cap Vert, Sénégal et Togo ;
- en Asie : Philippines.

Un important programme de formations vient de s'achever au Brésil, dans les villes de Campinas et Curitiba. Il s'agit d'un cycle de formations sur les nouvelles perspectives multilingues afin d'intégrer l'intercompréhension dans les programmes d'enseignement de langues du Brésil, avec le soutien de la Direction Générale à la Langue Française et aux Langues de France.

Nous ne pouvons clore cette intervention sans parler de l'ouvrage *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* que nous avons publié en juin dernier avec l'Agence Universitaire de la Francophonie. C'est un recueil d'articles de trente-cinq spécialistes de onze pays différents, dont plusieurs hors de l'espace roman. Ils ont tous apporté leur témoignage afin d'offrir un panorama des réalités linguistiques analysées à partir de points de vues théoriques et géopolitiques différents. Ils nous éclairent sur les diffusions respectives des langues romanes, les rapports qu'elles entretiennent entre elles et avec les langues des autres familles linguistiques, leurs représentations, leur enseignement et leur apprentissage.

La véritable visée de l'intercompréhension, soulignaient Pierre Escudé et Pierre Janin dans l'ouvrage *Le point sur l'intercompréhension, clé du Plurilinguisme* (2010), c'est de « donner les moyens d'apprendre à apprendre les langues. En ce sens, l'intercompréhension, loin de s'opposer à un apprentissage complet des langues, le prépare, le favorise et le rend efficace. » (Escudé & Janin 2010 : 40)

Par la valorisation des compétences partielles, l'utilisation des connaissances préalables, l'expérimentation de l'apprentissage simultané dans une démarche explicite de décloisonnement qui facilite l'approche de plusieurs langues à la fois, l'intercompréhension donne accès non seulement à des connaissances linguistiques, mais elle permet aussi l'accès aux réalités sociales et culturelles des pays des langues enseignées. L'Intercompréhension, par le matériel produit, ne prétend pas se substituer aux méthodes d'apprentissage des langues, elle complète l'offre plurilingue, devenant ainsi un outil incontournable pour le plurilinguisme.

Les initiatives entreprises par les entités supranationales dans l'élaboration des documents, par les institutions et les équipes de recherches dans la conception de matériels, dans la diffusion du concept et dans la formation d'enseignants ont le mérite d'explorer des sentiers peu empruntés et de mettre en relief les grandes possibilités qui s'ouvrent dans le domaine de l'intercompréhension dans le cadre d'une éducation plurilingue.

Dans ce contexte, elle s'inscrit incontestablement dans la modernité et résulte être précisément un vecteur d'échanges linguistiques et culturels entre les continents.

Bibliographie

- ASSELIN DE BEAUVILLE, J.P., CHARDENET, P. & ROUILLON, A. (2011). Un modèle probabiliste pour la diversité linguistique : le cas de la romanité dialogale. In : D. Álvarez, P. Chardenet & M. Tost (Ed.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. (pp. 75-119). Union Latine / AUF.
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (version intégrale, www.coe.int/lang/fr). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, C. (Eds.) (1997). *Le français dans le monde : Recherches et applications*, n°11, janvier.
- CAPUCHO, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode ? Du langage citoyen au citoyen plurilingue. *Pratiques* n°139/140. 238-250
- CARRASCO PEREA, E. (2010). Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives. *Synergies Europe* 5. 7-12
- COSTE, D. (2010). L'intercompréhension à la croisée des chemins ? *Synergies Europe* 5. 193-199
- COSTE, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. In : D. Álvarez, P. Chardenet & M. Tost (Eds.) *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. (pp.179-189). Union Latine / AUF.
- DEGACHE, C. & MELO, S. (2008). Un concept aux multiples facettes. *Les langues Modernes*, 1. 7-14
- ESCUDE, P. & JANIN, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du Plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- TOST, 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. *Synergies Chili*. 48-57.

Les perspectives multimodales de l'intercomprension aujourd'hui, ou différentes manières de « [partir] de sa langue [et de sa culture] pour aller vers celle[s] des autres »

Abstract

The intercomprehension occupies nowadays a preferential place in the multilingual approaches. At the same time, it has been divided in a wide variety in regard to the publics, the supports, the methodological approaches, and so on. It should not be forgotten that the important things for languages education at learning are located at school, primary and secondary. And yet, at this level, the deficits (in terms of tools and material) are the most significant. These are the questions that appear here, no without before mention (in her tribute) to a visit that Claire Blanche-Benveniste did at Barcelona with the purpose to include the Catalan in what has become after *EuRom4*, but could not succeed for imperative institutional causes.

Key-words: intercomprehension, theoretical reflection, state of art, curricular integration.

Resumen

La intercomprensión ocupa hoy día un lugar preferente en los enfoques plurilingües. A la vez, se ha ramificado en una amplia variedad de modalidades en relación con los públicos, los soportes, los enfoques metodológicos, etc. Dicha expansión (positiva) no puede hacer olvidar que las cosas importantes, para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, se sitúan en la escuela, primaria y secundaria. Y sin embargo, en dicho nivel, los déficits (en términos de herramientas y materiales específicos) son los más significativos. Tales son las cuestiones que aquí se plantean, no sin antes mencionar (en su honor) cierta visita que Claire Blanche-Benveniste hizo a Barcelona con el propósito de incluir el catalán en el proyecto de lo que fue después *EuRom4*, pero que no pudo llegar a buen término por imperativos institucionales.

Palabras clave: intercomprensión, reflexión teórica, estado del arte, inserción curricular.

Introduction

Au début des années 90 du siècle dernier (je ne me souviens pas de la date exacte), Claire Blanche-Benveniste est venue à Barcelone et nous avons eu l'occasion de tenir avec elle (et un autre collègue du Département de Philologie française et romane de l'UAB), une ou deux réunions à Sant Pau, dans les locaux de l'ICE. L'objet de ces réunions était d'étudier dans quelle mesure notre Département pouvait s'intégrer dans le projet qu'elle mettait alors sur pied et dans lequel nous étions censés prendre en charge la partie concernant le catalan (l'espagnol étant déjà assuré par notre collègue et amie Isabel Uzcanga Vivar, de l'Université de Salamanca). Elle nous a alors largement informés de ce qui serait par la suite *EuRom4* et elle a fait de cette problématique le sujet d'une conférence qu'elle a prononcée à Bellaterra devant nos étudiants.

Il va sans dire que nous avons été spécialement intéressés par la perspective de collaborer avec le groupe interuniversitaire qu'elle avait déjà constitué. Malheureusement, la participation de l'UAB n'a pas pu être retenue parce que les autorités de Bruxelles ont désestimé l'insertion du catalan, compte tenu – ont-elles argumenté à ce moment-là – que cet idiome n'était la langue officielle d'aucun État intégré dans l'Union Européenne. Nous en avons été profondément déçus...

J'ai conservé cependant un excellent souvenir des réunions avec Claire Blanche-Benveniste, d'autant plus qu'à l'époque nous faisons de gros efforts pour que le catalan soit admis dans les projets européens. Le soutien que Claire Blanche-Benveniste était disposée à nous donner représentait pour nous une aide très appréciable.

Après cet échec, il nous a fallu inclure le catalan de manière quelque peu clandestine dans des projets interuniversitaires pilotés par notre Université, jusqu'au moment où, sinon officiellement du moins de manière tacitement admise, le catalan a été intégré dans les projets sur les langues romanes (*Ariadna, Minerva, Galanet...*).

En la présente circonstance, je tenais à rendre hommage à Claire Blanche-Benveniste, en soulignant la sensibilité dont elle avait preuve dans des moments délicats pour nous. Aujourd'hui que *Eurom4* devient *Eurom5* par, précisément, l'introduction du catalan, il m'a semblé qu'il était bon de le rappeler à notre bon souvenir.

Cela dit, on me permettra, sinon de présenter le résultat de recherches théoriques dans le domaine de l'intercompréhension (désormais IC), de

faire simplement état de quelques réflexions qui semblent nécessaires pour que le joli projet de Claire Blanche-Benveniste et autres pionniers de cette nouvelle approche trouve l'élan définitif qu'il mérite. Ce sera peut-être aussi, en l'occurrence, une manière de mettre les pieds dans le plat (le nôtre, en tout cas), mais ce sera fait avec les meilleures intentions du monde...

1. Constat de départ

Je ferai précéder mes réflexions par l'opinion d'un observateur particulièrement avisé de notre domaine, lequel, sans être – a-t-il dit modestement – un spécialiste de la question, n'en donne pas moins, à mon avis, ce qu'on peut considérer comme un diagnostic particulièrement pertinent du moment actuel de l'intercompréhension.

Au regard de tout ce qui a été accompli [dans le domaine de l'IC] de tous les outils disponibles, de l'importance des publications d'accompagnement et des argumentaires déployés, au regard surtout de l'apport que pourrait avoir l'IC judicieusement introduite dans différents secteurs de l'enseignement-apprentissage des langues, le constat demeure que le nombre d'apprenants concernés est actuellement encore infime. En dépit du potentiel qu'elle représente, l'IC ne « prend » guère ou ne prend que de manière très ponctuelle et très circonscrite. (Coste 2010 : 195).

D. Coste a en effet raison de souligner le nombre et la qualité des publications d'accompagnement, le discours d'escorte en quelque sorte, des produits attribués à l'IC. Une preuve en est la rubrique « Bibliographie » dans le site *Redinter* (<http://www.redinter.eu>), encore lacunaire, d'ailleurs, en dépit de ses 300 entrées, au point que d'aucuns, mal intentionnés, ont pu dire que, jusqu'ici, l'IC a surtout servi à étoffer les CV des enseignants universitaires.

En revanche, je crois que pour ce qui touche aux argumentaires déployés par l'IC, on aurait pu mieux faire si l'on en juge par le peu de cas que l'on fait dans les systèmes éducatifs de ce qui serait pourtant une solution économique et élégante pour régler le problème de la diversification de l'option langues étrangères à l'école, appelée par les vœux de beaucoup, ou, par exemple, pour faciliter l'intégration des enfants migrants dans les institutions scolaires européennes ou d'ailleurs.

En fait, au moins deux types de discours circulent à propos des langues, de leur enseignement et du plurilinguisme... L'officiel – et au plus

haut niveau : ONU, UNESCO, UE, CE et autres institutions – préconise sans équivoque le plurilinguisme, la diversification de l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs à tous les niveaux, et cela pour répondre aux besoins impérieux, dit-on (socio-économiques, culturels, éducatifs) de notre monde moderne.

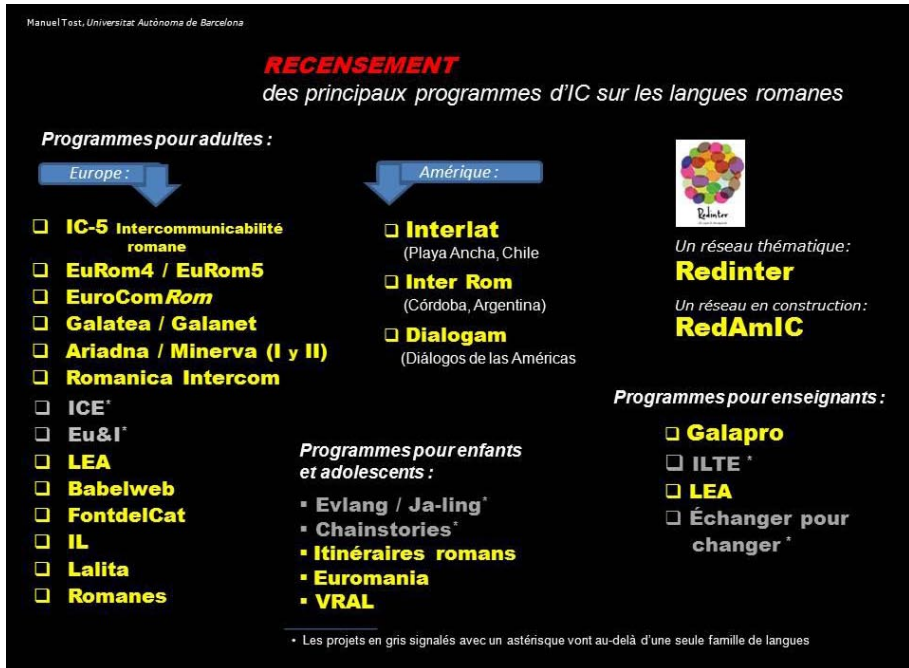
Cependant, dès lors qu'on abandonne les hautes sphères, il en va tout autrement. Si l'on se situe simplement au niveau des États, on constate que les déclarations sont beaucoup plus prudentes au sujet de cette nécessaire diversification. Et, ce qui est pis encore, le plus souvent entre le discours des responsables nationaux et la réalité du terrain il y a un divorce notoire : on dit prudemment une chose et on permet qu'une autre complètement différente se perpétue. En trente ans, toutes les mesures prises dans le domaine de l'enseignement des langues (et il faut reconnaître qu'elles ont été nombreuses) n'ont favorisé, en réalité, que la diffusion de l'anglais.

Il faudrait sans doute se demander la raison de cet état de choses. Quant à évoquer « tous les outils disponibles », la prudente formule de D. Coste renvoie certes à la pluralité d'outils créés pour développer l'IC, mais aussi, je crois, à la variété des perspectives multimodales qui les caractérisent, ce qui n'est peut-être pas tout aussi positif. Voyons ce qu'il en est.

2. Recensement des produits IC en langues romanes

En 2005, j'avais fait (pour Antonella Benucci) un premier recensement de « projets européens sur l'IC ». Il y a eu également celui d'Escudé & Janin (2010) pour *Le point sur l'Intercompréhension, clé du plurilinguisme* et, finalement, celui qu'on peut extraire des données provisoires publiées dans la rubrique « Bonnes pratiques » de *Redinter*. Toujours intéressé par la question, j'ai essayé de mettre à jour ces inventaires (en me limitant, toutefois, aux langues romanes).

J'ai dénombré 31 « projets » concernant, à notre époque pour ainsi dire, l'intercompréhension. 28 de ces projets ont été développés en Europe, 3 en Amérique latine. Le tout s'étalant de 1992 à nos jours (mais l'histoire récente de cette approche reste cependant à faire).



Soit dit en passant, on ne sait pas toujours très bien comment appeler ces *matériaux* : « méthodes », « manuels », « programmes », « projets » ? Si les définitions qui recouvrent ces termes sont claires lorsqu'il s'agit d'un matériel pour l'enseignement-apprentissage monolingue, il devient difficile de le préciser dans le cas des matériaux plurilingues, qui plus est actuels.

Mais ce qui est le plus remarquable, c'est sans doute que l'ensemble de ces programmes est en quelque sorte *éclaté* en une infinie variété de modalités distinctes concernant à la fois les publics, les niveaux, les langues elles-mêmes, les supports, les approches méthodologiques, etc., tant et si bien que, finalement, les matériaux pédagogiques pour l'IC ne se recoupent qu'en partie et apparaissent le plus souvent complémentaires les uns des autres. De là, la question que l'on peut se poser : est-ce une bonne chose pour l'implantation généralisée et la diffusion de ce concept ?

2.1. Publics (enfants, adolescents, adultes et enseignants)

Des 31 projets dénombrés, 21 ont pour destinataire un public d'étudiants et d'adultes, 6 des enfants et des adolescents, 4 des enseignants. Cette disproportion entre les publics est tout de même assez paradoxale si l'on veut

bien admettre que, pour l'apprentissage des langues, les choses importantes se situent moins au niveau des adultes qu'à celui des enfants et des adolescents (le primaire et le secondaire). À noter également que, outre l'âge, il faudrait aussi s'intéresser au profil des apprenants visés. Sous ce rapport, il faut tout de même constater que l'on commence aujourd'hui à se préoccuper sérieusement des apprenants qui ont des besoins spécifiques à différents niveaux...

2.2. Objectifs globaux (sensibilisation, initiation, apprentissage total...)

Les objectifs visés par les programmes globalement considérés sont plutôt disparates. Certains se limitent à la sensibilisation (*conscientisation* au plurilinguisme). D'autres en revanche se veulent des « méthodes » plus ou moins complètes, bien que de portée restreinte, compte tenu des compétences partielles visées (uniquement la compréhension et, le plus souvent, uniquement la compréhension écrite). Entre ces extrêmes, certains projets concernent ce qu'on peut désigner comme une initiation (limitée) à l'enseignement de langues.

2.3. Supports privilégiés (TIC, papier...)

La distinction essentielle au sujet des supports réside dans le choix des TICE ou du « papier », bien que les formules mixtes soient également fréquentes. Il y a toutefois de plus en plus de projets développés sur Internet, encore faut-il distinguer ceux en ligne (synchrones ou asynchrones), interactifs ou non : il y en a pour tous les goûts. La tendance, il est vrai, est à l'utilisation de plus en plus fréquente de la Toile (j'ai récemment visité une dizaine de ces sites, qui ont des caractéristiques fort différentes entre eux). Auparavant, certains programmes utilisaient aussi comme supports des CD ou des DVD (mais cela était en rapport avec la technologie en cours au moment de leur élaboration : les plates-formes sur Internet ne sont apparues que plus tard... et ne parlons pas des TNI).

2.4. Perspective (synchronique / diachronique)

La prise en compte de la perspective diachronique ou synchronique distingue également certains projets. En fait, il n'y en a pas beaucoup qui préconisent de travailler la compréhension à partir de la dimension historique de la langue ; ceux, surtout, qui s'appuient sur la *culture grammaticale* des apprenants. Or, si l'on tient vraiment à ce que l'IC entre à l'école, il faudra peut-être revoir cette exclusion systématique de la diachronie, avec toutes les précautions d'usage, bien évidemment.

2.5. Portée des projets (langues concernées, familles de langues)

La portée des projets (en nombre de langues) est variable, cela va de trois à onze dans le corpus consulté. La grande majorité se limite à quatre langues, d'autres sont plus ambitieux (cinq ou six). Mais on peut trouver également des programmes d'IC visant la compréhension d'une seule langue à partir d'une perspective plurilingue ; d'autre part, une forme d'enseignement croisé de langues, intégrant la dimension inter-linguistique, entre parfaitement – me semble-t-il – dans l'IC. Toutefois, les critères à partir desquels ces choix sont réalisés sont rarement expliqués et n'obéissent presque jamais à des questions contextuelles : cela dépend surtout des enseignants-chercheurs qui s'y sont impliqués. Sans entrer dans les projets (et je donne ici au mot sa valeur prospective) qui envisagent par *système* l'IC entre familles de langues, on peut avancer qu'on trouve, de plus en plus souvent posée, la question de l'insertion de l'anglais dans l'IC en langues romanes, en raison du « rôle spécifique de [cette langue] à la fois comme passerelle “linguistique” du fait de ses caractéristiques à la fois romanes et germaniques, et aussi comme passerelle ‘cognitive’, dans la mesure où c'est maintenant très généralement la première langue ‘étrangère’ apprise et donc, pour un certain nombre de personnes, la première expérience linguistique avec l'altérité »¹. Ou bien encore de langues autochtones dans certains contextes (proches, géographiquement parlant, en Amérique latine et en Afrique), par exemple : les créoles ou autres langues de zones frontalières.

2.6. Modalité envisagée (apprentissage simultané ou successif)

La modalité d'accès aux langues choisie (simultanée ou successive) constitue un autre motif de différenciation. Cependant, la première de ces options comporte des difficultés importantes, de quoi il résulte que la modalité successive prévaut dans l'ensemble des programmes. Mais comment dès lors définir exactement l'IC ? De surcroît, il est souvent difficile de distinguer d'un point de vue méthodologique les produits qui travaillent successivement à l'enseignement de plusieurs langues (isolément) de ceux qui s'y intéressent simultanément.

¹ Citation provenant de l'appel à communications pour le colloque *Redinter* d'Augsbourg, septembre 2010.

2.7. Contenus (linguistiques et/ou autres, généraux ou spécifiques)

La masse et le niveau des contenus distinguent également les projets : la grande majorité se limite aux aspects linguistiques, sans aborder d'autres questions (pragmatiques, culturelles, interculturelles...). En fait, plusieurs projets insistent précisément sur le fait qu'ils se différencient de la majorité par l'importance qu'ils accordent aux aspects pragmatiques, discursifs ou textuels ; le culturel étant presque toujours senti comme nécessaire sinon obligatoire.

2.8. Canal privilégié (écrit / oral)

Le canal que privilégient la plupart des projets est principalement la langue écrite (avec très peu d'incursions dans l'oralité). Certes, des activités orales sont assez souvent envisagées, mais comme oralisation de textes écrits, ce qui n'est pas de même nature. En revanche, les interactions orales ont une présence croissante, surtout lorsque les déclencheurs d'apprentissage sont des enregistrements vidéo. Au-delà du canal, il y a aussi la question des compétences visées, en particulier la question de l'expression (la production) linguistique plurielle, l'intercommunication, dans la ligne de ce que préconise Paolo Balboni. C'est un domaine où pratiquement tout reste à faire.

2.9. Centres d'intérêt thématique

Les centres d'intérêt thématique traités sont peu variés (la vie quotidienne surtout), tirés de l'actualité médiatique (de la presse surtout).

2.10. Régime d'apprentissage (autonome, semi-autonome, tutoré)

Le régime d'apprentissage préconisé habituellement (quand il est exprimé) est, selon les cas : autonomie, semi-autonomie, monitorisé ; avec une préférence pour la semi-autonomie.

On pourrait encore parler de la variété des perspectives didactiques choisies, à partir précisément des déclencheurs d'apprentissage, ou des slogans suscités par ces documents. J'en ai relevé quelques-uns, révélateurs pour l'exemple :

Comprendre et se faire comprendre pour agir ensemble en utilisant plusieurs langues.

Une méthode non pour apprendre les langues, mais apprendre par les langues.

Prendre conscience de l'unité et la variété de six langues par une approche ludique.

Lire les langues romanes dès le départ.

Il s'agit « moins de posséder une langue que de donner le goût de découvrir les langues et de [donner] l'assurance d'y parvenir... »

Une « didactique invisible » permettant une pratique réelle et socialisée d'intercompréhension entre natifs et grand apprenants.

Au total, ces modalités tous azimuts semblent conduire à une sorte de définition *light* se distribuant, à la fois, entre des objectifs spécifiques de l'IC, la détermination de curricula envisageables, des manières diverses de les aborder, sans parler du contournement de notions (telle la progression) auxquelles on ne peut pourtant pas échapper dès lors qu'on s'intéresse à l'enseignement de langues, mais qui, dans notre corpus, sont passées sous silence.

Cet éclatement (pleinement justifié lorsqu'il s'agit d'explorer une nouvelle approche) s'accommode mal des exigences de rigueur et de clarté du contexte scolaire, là où se passent les choses décisives et où se joue, qui plus est, l'avenir de l'IC. Et c'est à ce niveau que les déficits en matière d'outils et de matériels pédagogiques sont les plus flagrants.

3. Débats pédagogiques

C'est donc sur cet aspect du développement présent (pressant ?) de l'intercompréhension et plus précisément de ses modalités pédagogiques que je voudrais finalement rebondir...

Les débats pédagogiques – a-t-on pu lire récemment dans la presse espagnole – sont à peu près infinis, mais il y en a un qui est maintenant clos : celui concernant l'introduction ou non des TIC dans les salles de classe. Il y a consensus international sur la nécessité de leur présence et la grande majorité des pays développés ont incorporé depuis quelque temps les ordinateurs et les TNI, dans les centres scolaires. Ce qui est maintenant en discussion, c'est non seulement comment les utiliser **mais avec quels programmes** [je souligne], parce que les tic's par elles-mêmes ne sont pas d'une grande aide, ce qu'il faut, c'est changer les méthodologies et les curricula. (El País, 10 octobre 2011, pp. 26-27, ma traduction)

Il est vrai que le développement imparable que connaissent les TIC dans la vie quotidienne ne s'était pas encore vérifié dans les salles de classe. Or, pour ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues, il s'agit pourtant d'un outil spécialement efficace. Faut-il encore le souligner ?

Mais ce qui est le plus intéressant, c'est que, pour les approches plurielles, il s'avère en quelque sorte irremplaçable parce qu'il constitue un support

beaucoup plus performant que tous ceux utilisés jusqu'ici : il permet, du fait des particularités de l'hypertexte, des exploitations dont on n'avait pas imaginé toutes les possibilités pour le traitement du plurilinguisme facilitant les activités collaboratives et coopératives, proches et à distance, dont on n'a pas encore exploré toutes les possibilités.

Les TICE ont encore une autre vertu, celle de pouvoir vaincre les réticences des enseignants qui, confrontés à des langues qu'ils ne maîtrisent pas, se sentent mal à l'aise – comme on a pu le souligner à plusieurs reprises – devant les apprenants pour leur faire pratiquer l'IC et je ne dis pas leur enseigner.

Les TICE permettent aussi de compenser les déficiences dans le domaine des pratiques de l'oral en plusieurs langues, sans parler des possibilités qu'elles offrent dans l'accès à la documentation plurilingue, de toute nature (audio, textuelle, iconographique...), dans et hors matériel conventionnel du cours.

Pour prendre un exemple concret, je dirai en ce qui concerne précisément l'Espagne, le programme « Escuela 2.0 » prévoit la distribution de 1 500 000 ordinateurs portables pour les élèves et quelque 80 000 pour les enseignants, la création d'autant de salles numérisées (avec accès à Internet et TNI) et la mise à disposition des enseignants d'un ample catalogue de programmes informatiques. Le programme « Escuela 2.0 » a été lancé en 2009 et, trois ans après, on considère maintenant que le tiers du programme a été réalisé (soit plus de 600 000 ordinateurs livrés dans les écoles). Et des programmes comme celui-ci ont été mis en place dans bien d'autres pays.

Or, j'ai constaté que le matériel pour l'enseignement des langues étrangères se limite à une seule de ces langues, l'anglais, et ne semble guère être qu'une adaptation de documents pensés pour le support « papier » transposés sur la Toile. Ce qui est proprement une aberration... Il suffirait donc d'élaborer du matériel plurilingue spécifique et suffisant et d'en assurer une diffusion massive par ce canal de l'école pour donner un réel élan aux enseignements linguistiques plurilingues. D'autant que les adolescents actuels, nés avec les technologies de la communication, font preuve d'aptitudes particulières pour tout ce qui touche à l'outil informatique ; ils ont avec ce dernier des rapports de familiarité que beaucoup d'enseignants ont, pour leur part, du mal à acquérir. Ils saisissent d'emblée le sens des manipulations demandées et les objectifs des activités qu'on leur propose de réaliser. De plus, ils se sentent attirés par tout ce qui touche à Internet.

Une série d'observations découlent de manière naturelle de ce nous venons d'énoncer.

Ce serait montrer une grande naïveté (ou même commettre de nouveau une erreur tactique) que de croire que les systèmes éducatifs des différents États européens – compte tenu des investissements économiques et parfois politiques que cela représente – accepteront de bonne grâce de généraliser l'enseignement d'une deuxième ou d'une troisième langue vivante dans les pays, encore nombreux, où elles ne sont pas obligatoires ni même enseignées. Les institutions éducatives nationales s'accommodent fort bien de l'attitude schizophrénique qui consiste à tenir un discours plurilingue (pour la galerie) et à favoriser, en pratique, le monolinguisme en matière de langues étrangères (à usage interne).

En revanche, elles pourraient peut-être soutenir une approche plurielle de langues voisines, dans les différents sens de l'expression, si on leur en facilite le matériel et une méthodologie *ad hoc*. Autant de choses à notre portée, je pense.

« Après trente ans de régression sur le plan de la diversification de l'option langues étrangères »², peut-être le temps est-il enfin venu – profitant des avancées des TICE – pour introduire l'IC à l'école. Des espaces existent - ou pourraient être facilement créés - dans les *curricula* de l'enseignement primaire et secondaire, sans préjudice, au contraire, pour l'équilibre des autres matières. Encore faudrait-il qu'on soit capable de le faire entendre.

Citant Nicolas Adam, Claire Blanche-Benveniste, à la fin de sa présentation du numéro spécial de 1997 du *Français dans le monde*, écrivait qu'il s'agissait « [...] de mettre les personnes studieuses en état de savoir assez sur leur langue pour être capables d'en étudier une autre », et Claire Blanche-Benveniste de préciser : « Ainsi procède depuis toujours la compréhension multilingue, partant de sa langue pour aller vers celle des autres »³.

En ces temps agités où les décideurs de nos systèmes éducatifs ne cessent d'insister sur la nécessité d'améliorer les performances de nos élèves (dans la connaissance de leur langue maternelle et des langues étrangères), il serait bon qu'on leur fasse comprendre (aux décideurs, s'entend) qu'en utilisant les outils que nous offrent à présent les TICE, il est peut-être possible d'atteindre par l'IC ces objectifs (en retour). Et alors se vérifierait sans doute « l'apport que pourrait avoir l'IC judicieusement introduite – comme le souhaite Daniel Coste – dans différents secteurs de l'enseignement-apprentissage des langues ».

² Affirmation que l'on trouve dans un communiqué de l'Observatoire européen du plurilinguisme suite à un entretien avec Leonard Orban, commissaire européen chargé du multilinguisme

³ On aura compris que c'est la citation que nous avons paraphrasée dans notre titre.

Bibliographie

- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI A. (eds.) (1997) *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Le Français dans le monde, Numéro spécial, Paris : Hachette.
- COSTE, D. (2010). Postface. L'intercompréhension à la croisée des chemins ? Synergies Europe, n° 5. 193-199.
- ESCUDE, P. & JANIN, P. (2010). *Le point sur l'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE international, Paris
- TOST PLANET, M. A. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlante di lingue romanze., In: A. Benucci (Ed.) *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. (pp. 14-54). Torino: UTET Libreria.

Intercomprensione e intercultura

Résumé

En prenant comme point de départ les définitions largement partagées de l'intercompréhension, nous analysons la présence des références à l'interculturel et les différents types dans lesquels il est décliné. Il en ressort que la dimension culturelle a été introduite dans les travaux les plus récents par rapport à la communication, et qu'elle est présentée comme finalité sociale et politique et non méthodologique.

Pour savoir dans quelle mesure les apprenants développent une sensibilité pluriculturelle, nous présenterons ensuite quelques conclusions issues d'une expérimentation conduite avec deux groupes d'étudiants de l'Université pour Étrangers de Sienne de niveau A1, chinois et de langue romane.

Mots-clés: intercompréhension, interculturel, plurilinguisme, processus, stratégies.

Abstract

Starting from the widely shared definitions of intercomprehension, this paper analyses the presence and type of intercultural references within the contribution of intercomprehension scholars. It follows that the cultural dimension has been introduced in most recent studies in relation to communication but primarily as social and political purposes and not methodological. Finally some conclusions are presented of an experiment conducted at the Università per Stranieri di Siena in which were involved two A1 level groups: one group of Chinese students and the other with a romance language as mother tongue, in order to assess the extent to which learners develop cultural sensitivity.

Key-words: intercomprehension, interculturalism, plurilingualism, processes, strategies.

1. Comunicazione e intercomprensione

1.1 L'intercomprensione

Il concetto di intercomprensione si sviluppa in ambito europeo parallelamente all'affermarsi della promozione del plurilinguismo¹ come finalità comunicativa per i cittadini europei a garanzia di diversità e pluralità: dunque nel quadro di una visione della comunicazione che va da "approssimazione" a "esattezza" e dell'apprendimento delle lingue non più concepito come sapere rigidamente compiuto o indifferenziato, ma come insieme di differenti competenze di livelli diversi, risultato di acquisizione e sviluppo di abilità parziali, che assegna il giusto valore alle abilità di comprensione in quanto primarie e di fondamentale importanza rispetto a quelle di produzione.

Tuttavia, se la letteratura in questo ambito ha proposto ormai molti contributi che analizzano la componente linguistica di tale capacità comunicativa, sembra che il complesso rapporto del verbale e del non verbale non sia stato esplorato a sufficienza. Eppure ogni situazione comunicativa è costituita da un insieme di circostanze concrete e astratte ed è data da una costellazione di componenti realizzanti in simultaneità i cui aspetti pragmatici, sociologici e socioculturali non sono affatto da sottovalutare, in particolare quelli socioculturali. L'attenzione alla dimensione non verbale della comunicazione offre inoltre la possibilità di applicare le pratiche di intercomprensione anche quando le lingue coinvolte non offrono più somiglianze evidenti, quindi nel passaggio da quelle tipologicamente vicine alle altre, appoggiandosi sugli aspetti "universali" della comunicazione, sulle strategie.

È per tali motivi che in questo intervento si esporranno alcune considerazioni sull'intercomprensione dal punto di vista dell'intercultura.

1.2 Definizioni di intercomprensione

Volendo rivedere i principali lavori sull'intercomprensione (da ora in poi IC) dall'ottica dell'intercultura abbiamo ripercorso almeno gli ultimi dieci anni di letteratura sul tema²: ne risulta che definire l'IC non è semplice.

Nel tempo questa etichetta, che nei primi testi sull'argomento non appariva (cfr. Tost 2005: 16), si è via via imposta sulle altre (Mutual Comprehension,

¹ Nel QCER non è però presente alcuna citazione del termine intercomprensione.

² I dati che supportano questa riflessione sono attinti in particolar modo alla rete del progetto *Redinter* che riunisce la maggior parte degli attuali intercomprensionisti.

Comprensione multilingue, Compréhension mutuelle plurilingue ecc.), passando dai settori sociolinguistico, della linguistica contrastiva, lessicografico e fonologico a quello glottodidattico. Tuttavia, dato che se ne occupano specialisti di differenti campi di studio, essa viene concepita, al di là di alcuni aspetti comuni, sostanzialmente in base agli interessi disciplinari dominanti in ciascun ambito di ricerca.

Una delle prime semplici ma chiare definizioni di IC è di Blanche-Benveniste: situazione in cui gli interlocutori possono comprendere la lingua degli altri, distinguendo tra competenza “attiva” della lingua materna e competenza “passiva” delle altre lingue (2001: 455)³. Troviamo un’analoga definizione in Doyé (2005: 7): “forme de communication dans laquelle chaque personne s’exprime dans sa propre langue et comprend celle de l’autre”. Oggi, a distanza di dieci anni dalle dichiarazioni di Blanche-Benveniste, non vi è ancora un consenso generale su cosa sia l’IC, le interpretazioni sono differenti perché di fatto il concetto include molteplici aspetti della comunicazione e dell’apprendimento delle lingue, che hanno in comune il fatto di essere fondati sul primato del plurilinguismo, sul valore delle competenze parziali e della capacità di trasferire i saperi.

Nell’attuale panoramica dei contributi epistemologici si osserva che l’IC ricorre come attributo della persona, come avvenimento, come strategia intenzionale, come finalità di politica linguistica (Jamet & Spiță 2010); nel censimento di Ollivier (2010) all’interno delle due maggiori direzioni di ricerca – l’IC come fenomeno spontaneo o come obiettivo – si trovano studi centrati su aspetti linguistici, comunicativi e sui processi. L’analisi di Ferrão Tavares et al. (2010) mostra una prima fase più implicita che esplicita di definizioni attinenti alla didattica delle lingue riguardo a schemi e dati linguistici, che nella sua evoluzione include una crescente attenzione alla dimensione culturale della varietà dei codici linguistici in quanto stato dei soggetti implicati nei processi di IC.

Addirittura Balboni (2007a: 447) si chiede se IC sia una parola vuota e se l’intercomunicazione, portando forme di acquisizione spontanea (LAD chomskyano, Compréhensible Input di Krashen), non sia invece la maturazione dell’IC, ma ribadisce al tempo stesso la necessità di prendere in considerazione la natura interculturale della comunicazione, di cui propone

³ Le virgolette sono nostre, preferiamo infatti parlare di competenze ricettive e produttive o di competenze di native speaker e parziali.

modelli di osservazione auspicando la creazione di materiali per l'esplorazione dei problemi culturali (458).

Anche dallo spoglio della recentissima raccolta di contributi degli intercomprensionisti (Meissner et al. 2011) la ricerca in IC risulta essere caratterizzata da una molteplicità di prospettive e concezioni, riconducibili alla due fondamentali direzioni citate sopra: gli specialisti sottolineano il valore di pratiche spontanee, naturali e diffuse (anche nei secoli passati) di comunicazione di cui descrivono e valorizzano i processi oppure, partendo dal concetto sociale, affrontano il suo possibile potenziamento e lo sfruttamento nella didattica.

Ad ogni modo è evidente che l'IC ha dovuto fornire garanzie di "serietà" costruendo una sua epistemologia, valorizzando esperienze empiriche, esplicitando i vantaggi delle competenze operative sulle quali si basa. La progressiva specializzazione delle pubblicazioni, pur nella differenziazione degli interventi, sembra essersi indirizzata verso la valorizzazione della capacità di costruzione di competenza in quanto processo, prodotto, contesto/scenario. La dimensione culturale è introdotta nei lavori più recenti come componente della comunicazione ma soprattutto come finalità sociale e politica, parallelamente all'aumento di definizioni con accento didattico / pedagogico rispetto a quelle originarie di linguistica. A nostro avviso studiare l'IC senza occuparsi delle ricadute pratiche del concetto da un punto di vista pedagogico ed educativo rischia di essere una attività sterile e fine a sé stessa dato che non vi può essere reale intercomprensione se non si sanno fare inferenze, non soltanto linguistiche ma anche culturali.

1.3 Da uno stato a un obiettivo

Le teorie linguistiche, la concezione della lingua e dell'apprendimento hanno sempre influenzato gli approcci alla didattica delle lingue che a loro volta generano metodi. Quindi anche la ricerca in IC ha aperto la strada ad una riflessione glottodidattica, senza che però si possa parlare di veri e propri metodi di IC. L'analisi delle "buone pratiche" affrontata nell'ambito del progetto *Redinter* evidenzia la presenza di molti materiali didattici e di azioni di formazione prodotti in ambito di IC (Benucci 2011, Tost 2005) anche prima che si concretizzasse uno specifico filone di ricerca sull'IC, inizialmente a livello empirico poi sempre più fondati sulle teorie di riferimento. Si tratta di materiali che differiscono per pubblico, lingue target, abilità sviluppate, supporti usati, e che accordano importanza capitale alle competenze generali, alle conoscenze sulla trasferibilità dei saperi pregressi, al ricorso a (e alla

valorizzazione di) esperienze linguistiche di partenza che possono essere potenziate da idonei processi (competenza in costruzione) e da strategie cognitive, sfruttando ogni tipo di sapere acquisito (linguistico, culturale, procedurale, pragmatico) tramite un apprendimento “riflessivo”. Queste pratiche, partendo da situazioni di prossimità linguistica per giungere anche a proposte di applicazioni transfamiliari, comprendono sia approcci fondati sull’osservazione linguistica che includono principi didattici (*Ariadna-Minerva*, *Galanet*, *EurocomRom*, *Galatea*, *Itinéraires romans*) sia approcci indirizzati alla formazione degli insegnanti (*ILTE*, *Evlang*, *JaLing*), passando dalla realizzazione di manuali, siti web e Cd-rom che nella maggior parte dei casi sono però materiali supplementari ai corsi regolari, come *Eurom4* e *5*, volendo essere sostanzialmente primi approcci plurilingui all’apprendimento linguistico.

La capacità di intercomprendere può essere dunque stimolata in un atto didattico centrato sull’apprendente, fondato su concetti cognitivi, costruttivisti, pragmatici, antropologici, psicolinguistici ed etici (Pinho & Andrade 2011) tanto che si può parlare di intercomprensione educativa (Benucci & Cortés 2011): l’apprendimento è un processo costruttivo di competenze linguistiche e non, fondato sulla modalità esplorativa, e riflessivo perché richiede agli allievi di valutare le decisioni che prendono, le strategie adottate e le ipotesi che si costruiscono.

1. 4 Competenze e conoscenze plurilinguistiche e pluriculturali

Rispetto all’ottica dalla quale in questo contributo si stanno analizzando le evoluzioni in campo di IC, quanto affermato da Jamet (2008: 14) evidenzia tre ambiti essenziali di pertinenza delle attività cognitive che costituiscono gli strumenti per il raggiungimento di una competenza in IC:

Les stratégies utilisées pour la construction du sens au moment de la lecture ou de l’écoute d’une langue étrangère impliquent une activité cognitive de type métalinguistique (prise de conscience des zones de transparence formelles et de signifiés), méta-pragmatique (utilisation des connaissances acquises en langue maternelle pour savoir quels besoins langagiers correspondent à une situation déterminée) et méta-culturelle (connaissance encyclopédique du monde) en activant des stratégies inférentielles.

Ad oggi la bibliografia sulle attività metalinguistiche e metapragmatiche è abbastanza consistente, manca ancora una approfondita riflessione sul ruolo

di quelle metaculturali nella *Awareness* dei processi e delle conoscenze. La competenza metaculturale implica a nostro avviso una conoscenza non solo degli elementi più significativi di una cultura in senso ampio (quindi a livello etno-antropologico) ma anche delle modalità di osservazione, appropriazione di senso e analisi.

A fondamento del concetto di competenza plurilingue e pluriculturale (QCER 2002: 205) vi è il fatto che, in particolare per lingue vicine ma non solo, si verifica una osmosi che permette il passaggio di conoscenze e capacità, linguistiche e culturali in senso lato. Ma la competenza in IC è anche uno strumento di mediazione perché implica il contatto tra lingue e popoli diversi e una visione delle lingue/culture non tanto come oggetti di studio in sé stessi ma come strumenti di mediazione tra una lingua/cultura già conosciuta e una nuova, sia tra la L/CM e una L/C2 che si desidera conoscere, sia tra un primo approccio alla nuova lingua/cultura e uno studio sistematico che potrà seguirne. Insomma più lingue si conoscono e più si attivano i processi di integrazione e interazione culturale. È questa l'accezione in cui ci sembra sia stata sviluppata gran parte della riflessione sulla componente culturale dell'IC, non tanto invece nell'ottica di fornire proposte operative di insegnamento dell'intercomprensione: la costruzione di regole "personali" di trasformazione e appropriazione del senso può e deve riguardare invece anche la componente non verbale della comunicazione e non può essere affrontata solo con dichiarazioni di intenti senza considerare le reali potenzialità delle procedure che possono essere attivate dalla componente extralinguistica dei messaggi. D'altronde anche il QCER (2002: 166) incita ad andare in questa direzione quando affronta il concetto di competenza parziale che può "riguardare anche le *competenze generali* (per esempio la conoscenza non linguistica delle caratteristiche di altre lingue e culture e delle relative comunità)".

2. Comprensione e intercultura

2.1 Comprensione e sviluppo di competenze interculturali

Capucho (2003) definisce l'IC in relazione alla competenza comunicativa plurilingue e pluriculturale, che un parlante possiede e padroneggia a differenti gradi in più lingue e culture, come capitale linguistico e culturale individuale. La comprensione infatti si sviluppa per tentativi ed esplorazioni, in cui sono fondamentali le ipotesi elaborate prima ed esternamente dalle conoscenze del linguaggio verbale, su una base percettiva, prelinguistica, analizzando la situazione di produzione dei messaggi, valutando gli interlocutori. Purtroppo

tali complesse operazioni, in quanto facenti parte del bagaglio comunicativo, vengono generalmente affrontate come corollari della competenza linguistica e date in qualche modo per scontate.

È probabile che contribuisca a questa scarsa considerazione la natura stessa spontanea dei processi preverbal, di cui il parlante medio ha poca consapevolezza, ma che invece giocano un ruolo molto importante, soprattutto nei processi di comprensione. Il valore dei riti sociali, il significato dei gesti, l'organizzazione dello spazio, la mimica, i movimenti del corpo, l'uso di oggetti simbolo ecc. devono essere correttamente decodificati per la comprensione dei messaggi, soprattutto quelli orali, altrimenti, se male interpretati, provocano malintesi e non comprensione. Tuttavia se il prodotto reale della comprensione rimane nel cervello dell'apprendente ed è di non facile valutazione, ancora meno lo è il processo di sviluppo di competenze interculturali: è dunque questo un aspetto della comunicazione di cui sappiamo poco e su cui dovremmo avviare una più ampia riflessione.

2.2 Accento sul pluri(culturalismo)

In una società sempre più multietnica, in cui i contatti con individui di altre culture sono assai frequenti occorre essere consapevoli sia dei propri sistemi di comportamento sia di quelli degli altri, interpretare e capire non solo la nostra cultura ma anche quelle di coloro con i quali entriamo in contatto: il plurilinguismo deve dunque essere considerato nel contesto del pluriculturalismo. Nella competenza culturale di un individuo le svariate culture alle quali ha avuto accesso non coesistono semplicemente l'una a fianco dell'altra ma interagiscono attivamente: se il plurilinguismo può e deve essere potenziato con interventi didattici anche il pluriculturalismo non può essere lasciato alle spontanee reazioni individuali ma va potenziato educando al suo riconoscimento, all'osservazione, all'adozione di punti di vista diversi dal proprio, alla capacità di riflettere su come e perché intercomprendiamo certi comportamenti culturali e altri no.

Nel trattare la trasferibilità dei saperi, il QCER e i progetti sull'IC riprendono in parte i postulati dell'analisi contrastiva concentrando l'attenzione sulla componente linguistica della comunicazione anche se a più riprese ribadiscono l'importanza di aspetti di tipo pragmatico e culturale. A nostro avviso il processo di transfert deve riguardare anche la componente culturale della comunicazione, e può essere positivo se i due sistemi hanno elementi simili o negativo ove vi siano differenze capaci di generare "errori"; in questo caso parliamo di stereotipi e pregiudizi. Senza dubbio così come

non è possibile stilare elenchi chiusi di simmetrie e dissimmetrie tra tutte le lingue non è possibile effettuare una simile operazione neppure per le loro culture. Gli studi comparativi di aspetti culturali (cinesica, prossemica ecc.) sono ancora pochi⁴ ma, oggi esistono tuttavia buone indicazioni per effettuare il confronto e l'osservazione, a livello individuale o di classe.

2.3 Intercultura

Al pari di quello di intercomprensione, l'intercultura è un concetto diffuso da tempo nel dibattito internazionale (Byram 1992, Abdallah-Pretceille 2003), che si sviluppa nell'ambito degli studi dei processi migratori, si lega alle riflessioni sull'insegnamento in classi multilingui (pedagogia interculturale) ed emerge in situazioni lavorative. Nella maggior parte degli studi o degli attuali progetti di tipo pedagogico l'intercultura è caldeggiata come finalità sociale, citata in interventi che si occupano di minoranze immigrate, evocata come strumento di mediazione e (implicitamente) di pacifica convivenza; quindi con intercultura si mette l'accento su problemi di discriminazione, emarginazione, ingiustizia (situazioni problematiche), sulla politica di educazione di minoranze presenti sul territorio. Minore attenzione riceve l'accezione usata negli studi di *Cross-cultural competence*, che si occupano di differenze culturali, del valore dei riti di interazione nelle varie culture, della distanza/vicinanza delle culture.

Pensiamo che il concetto di cultura materiale, cui si collega la competenza comunicativa interculturale, a lungo applicato allo studio delle civiltà più antiche, sia indispensabile per una visione relativistica di tutte le culture e soprattutto per un approccio didattico interculturale fondato su tre dimensioni fondamentali: affettiva (vedere il modo attraverso gli occhi dell'altro), cognitiva (consapevolezza della diversità culturale), comunicativo-comportamentale (capacità di scelta/analisi di comportamenti). È un ri-centramento dell'atto di formazione sul soggetto e meno sulle strutture e i sistemi culturali (Abdallah-Pretceille 2003: 21), poiché implica una formazione sui principi di diversità e di variazione e non su quello delle differenze. Infatti l'appartenenza culturale si costruisce e si concretizza nella rete delle infinite relazioni sociali imposte dalla quotidianità (ambiente, educazione familiare, ecc.) con i loro impliciti e le loro regole; si fonda sulla storia non soltanto nazionale ma anche degli individui e dei gruppi sociali; fornisce una lettura plurima dello spazio in cui

⁴ In Italia l'approccio interculturale non ha avuto larga diffusione, ma una diffusione soprattutto a livello specialistico, malgrado gli studi condotti a Ca' Foscari, per i quali si veda Balboni (1999, 2007b e 2010), e alcuni contributi di ricercatori come De Carlo.

gli oggetti e gli individui si situano e dunque contribuisce ad attivare quella “grammatica dell’aspettativa” indispensabile per inferire il senso.

In un approccio riflessivo tra le strategie di accesso al senso di un testo ottenute attivando le competenze pregresse (non solo lessicali) che necessitano di una specifica attenzione vi devono dunque essere anche quelle dell’analisi dei modelli culturali che richiamano conoscenze di domini, e al loro interno di situazioni comunicative (luoghi, persone, spazi, esperienze di contatto, conoscenze specializzate, elementi paralinguistici, aspetti non verbali ecc.). A condizione di non ricercare la veridicità delle analisi ma di prenderle come una metodologia di approccio e di interrogazione, occorre abituare l’apprendente a interpretare la componente culturale della comunicazione che secondo Balboni (1999, 2007, 2010) si manifesta negli aspetti linguistici (lessicali, sovrasegmentali, discorsivi...) e negli aspetti non verbali ed extralinguistici (gesti, mimica, prossemica, uso di oggetti...) e a nostro avviso riguarda almeno: stereotipi, rappresentazioni di tempo/spazio, distanza/vicinanza culturale, transfert e interferenza, valori e tabù, principi di divisione, memoria collettiva, impliciti⁵.

I problemi culturali generati da aspetti linguistici possono comprendere il tono della voce, l’intonazione, la velocità del parlato che cambiano da cultura a cultura ma anche le scelte lessicali e morfosintattiche (il divieto nella cultura araba di usare il futuro, la difficoltà di molte culture esplicite di cogliere ordini impliciti ecc.), l’organizzazione dei testi, l’uso delle pause e del silenzio, la possibilità di interrompere chi parla, il ricorso funzionale a forme di colloquialità/formalità o a dialetti e inflessioni regionali/locali. Aspetti interpretativi extralinguistici sono invece, per esempio, la vicinanza fisica tra interlocutori, la gestualità, il concetto di puntualità, la flessibilità delle norme, argomenti tabù (come sesso, morte, funzioni corporali), i segnali di status, l’organizzazione e il valore di tempo e spazio.

2.4 Intercultura e intercomprensione

Il riconoscimento dell’importanza del ruolo della dimensione culturale, delle costrizioni culturali nelle interazioni, delle concettualizzazioni metaforiche in quanto strumenti e modo di descrivere entità ed eventi, ci porta ad affermare che la sfida cognitiva dell’IC non può giocarsi tutta sul

⁵ Su questo si vedano anche il Modello di analisi di Andersen e Risager (1979) e applicazioni didattiche in Benucci (2000 e 2001).

lato linguistico: riguarda anche la componente culturale, che non può essere relegata al solo ambito politico-declaratorio.

Come si è già detto, se uno degli aspetti fondamentali dell'IC è la trasferibilità dell'esperienza il processo non si può limitare al solo livello linguistico ma deve comprendere anche quello culturale, a maggior ragione ora che si stanno studiando le vie dell'IC "transfamiliari" che non possono sfruttare la trasparenza linguistica di idiomi tipologicamente vicini.

Nel corpus bibliografico relativo ai lavori e alle riflessioni degli intercomprensionisti, soprattutto di coloro che partecipano alla rete *Redinter*⁶, composto da 517 voci, sono presenti soltanto 27 contributi che nel titolo contengono un riferimento diretto o implicito alla cultura, di 22 autori: di questi contributi uno risale al 2000 e un altro al 2003, con una concentrazione di 13 titoli tra il 2007 e il 2008, quando sembra svilupparsi uno specifico interesse per la componente culturale dell'IC che però in seguito si riduce notevolmente dato che ci sono solo 3 titoli nel 2010 e 2 nel 2011. Gli articoli in questione riguardano le interazioni in chat (2) e on line (3), l'immaginario linguistico e le sue rappresentazioni, anche nel settore dell'emigrazione (3). Un gruppo di lavori abbastanza consistente si occupa del rapporto lingua-cultura nell'apprendimento plurilingue e nei materiali didattici e tecnologici, mentre il rapporto stretto tra competenze di intercomprensione e interculturali è evidente in soli 4 contributi. Trasversalmente è però presente in quasi tutti i contributi l'accento sul valore della cultura come finalità politica e sociolinguistica per la cittadinanza europea.

Altre indicazioni sulla concezione della componente culturale della comunicazione si ricavano anche dallo spoglio di altri contributi che nel titolo non hanno specifici riferimenti alla cultura, cui si accenna qui di seguito.

Doyé inserisce la cultural knowledge nel sistema di IC (2005 e 2007); in *Galapro*⁷ si sottolinea il ruolo nelle rappresentazioni mentali dell'appartenenza di natura culturale e la possibilità di mettere in comune esperienze (Séré 2010) e si riconosce il valore della cultura a livello sociale, politico, filosofico più che didattico; in *Galanet* sono previsti compiti cognitivi di analisi degli indici situazionali e osservazione di quelli paraverbali. Meissner (2011: 17) afferma che come la lingua franca, "l'intercompréhension correspond, elle aussi, à un modèle

⁶ Il corpus è stato ottenuto consultando il database curato da Ollivier all'interno di uno dei lotti del progetto REDINTER con l'aggiunta di ulteriori ricerche bibliografiche effettuate personalmente, incrociando fonti attinte da internet e ricavate dalla consultazione delle bibliografie dei contributi degli intercomprensionisti.

⁷ È una piattaforma di IC modale.

de communication interculturel”, mentre Le Besnerais (2011) analizza il ruolo delle espressioni idiomatiche in quanto cristallizzazioni della cultura popolare. In *EuRom4* e 5 si accorda molta importanza ai generi testuali, il cui contenuto risiede su un “savoir partagé” dei lettori europei (articoli di giornale su soggetti di politica internazionale, “società”, questioni di ecologia e di salute pubblica) ma anche Uzcanga Vivar (2011) e Gómez Fernández (2011) considerano fondamentale per l’IC lo sfruttamento del carattere universale dei tipi di testo. Alves (2007) sottolinea l’aspetto del rispetto e della promozione della diversità culturale, che implica decentramento ma anche capacità di interagire selezionando risorse verbali, non verbali e rituali interattivi di una comunità culturale in rapporto a determinate situazioni, e afferma (104): “Any analysis, theory or proposition concerning intercomprehension that ignores or undervalues these dependencies and determinations is likely to reveal itself fallible”.

Sembra quindi che il rapporto intercultura e IC sia percepito da un gruppo di intercomprensionisti come determinante per lo sviluppo dell’IC stessa ma che manchi ancora un generale consenso sul suo effettivo ruolo.

3. Strategie di comprensione

3.1 Comprendere aspetti culturali

Prokopowicz (2011: 127) adottando il concetto di interculturalità di Byram (1997), dichiara che la questione aperta è sapere in quale misura gli apprendenti sviluppano una sensibilità pluriculturale, come e quanto siano capaci di effettuare una analisi del contesto. Domini, temi, luoghi, oggetti, azioni richiamano schemi già posseduti in base all’età e alle esperienze di vita condotte in LM o altre L2, attivano aspettative su contenuto e organizzazione dei messaggi: ma in quale modo segni o segnali manifesti possono orientare intorno ai valori che veicolano?

Le mosse didattiche che possono essere interrelate a quelle generalmente intercomprensive per analizzare le conoscenze culturali sono almeno: abituare all’osservazione/ricognizione, favorire l’analisi e la relativizzazione degli stereotipi, predisporre procedure atte a favorire il confronto e il transfert di competenze culturali, facilitare il processo di consapevolezza.

Per indagare su questo complesso insieme di processi mentali può essere utile somministrare griglie di analisi delle strategie di comprensione, ottenute invitando gli apprendenti ad autovalutarsi, come quelle di Benucci (2007: 155) e Benucci & Cortés (2011: 328-333), di cui qui si selezionano soltanto gli aspetti più propriamente attinenti alla competenza culturale:

So identificare il contenuto possibile del testo coerentemente con le immagini presenti
So situare nello spazio ciò che vedo e sento
So situare nel tempo ciò che vedo e sento
Faccio attenzione al tono della voce
Trovo corrispondenze tra le situazioni
So riconoscere quando si pone l'enfasi su qualcosa anche se non comprendo su cosa
Individuo la funzione pragmatica
Osservo l'abbigliamento e lo status
Osservo la prossemica e la mimica
Penso a situazioni simili nel mio Paese e immagino il significato
Mentre ascolto metto a confronto quello che comprendo con ciò che conosco sull'argomento
Penso a testi simili che potrei avere ascoltato/visto
Mi concentro sui gesti.

3.2 Il film: un testo utile per le sperimentazioni

Il tipo di testo più complesso per sviluppare una competenza che sia al tempo stesso intercomprensiva e interculturale è senz'altro quello audiovisivo perché al suo interno riunisce aspetti linguistici ed extralinguistici, di cui il film rappresenta un prodotto di grande interesse per gli apprendenti. Può risultare utile impiegare il film per verificare l'efficacia dell'osservazione di modelli culturali ai fini della comprensione perché è un testo autentico senza essere portatore di impliciti attuali spesso temporanei, come quelli di alcune trasmissioni televisive o di notiziari, ed è il frutto di una elaborazione accurata e calibrata.

Ovviamente non tutti i film si prestano a questa operazione, e non tutte le loro sequenze. È dunque necessario avere una approfondita conoscenza delle produzioni cinematografiche nelle lingue target e selezionare i film non tanto per il loro valore artistico quanto per il rapporto che al loro interno (o all'interno di loro sequenze) hanno gesti/immagini e parole per facilitare la comprensione: partendo da gesti/immagini che da soli veicolano il significato, si passa da vari gradi di complementarità per giungere fino ai casi in cui la comprensione è a rischio quando parole e gesti/immagini si contraddicono (sconsigliabili per ottenere che l'apprendente tramite l'inferenza utilizzi le proprie conoscenze sia linguistiche che extralinguistiche).

Ma sono coordinate fondamentali per la scelta delle sequenze anche l'organizzazione spaziale dell'ambiente che facilita la concentrazione del

messaggio quando presenta una densità bassa di colori, oggetti e persone, mentre la ostacola quando è molto denso complicando significati e simboli.

3.3 Una ricerca empirica

Avendo a disposizione un corpus di analisi di film suddivisi per difficoltà linguistiche e culturali, per argomenti, per loro diffusione internazionale, è possibile scegliere alcune sequenze per effettuare sperimentazioni che possono risultare utili al fine di sviluppare una consapevolezza dei processi di appropriazione del senso. Per questa sperimentazione sono stati scelti film non recenti e non molto conosciuti in modo che la comprensione fosse testata effettivamente su quanto l'apprendente è in grado di osservare/inferire dal testo senza che conoscenze pregresse inquinino i dati. Sono state individuate scene con densità dell'ambiente media e bassa e con gesti/immagini prevalenti sulla lingua o con apporto bilanciato di significati, mentre sono stati evitati film con impliciti storici e scene contenenti tabù sessuali e religiosi per alcune culture.

L'esempio che qui riportiamo, tratto da una sperimentazione effettuata su 15 film, è relativo alla visione della sequenza iniziale del film italiano *Mediterraneo*, del 1991, di Gabriele Salvatores, le cui immagini sono molto significative. Gli apprendenti selezionati non erano mai stati formati alle pratiche di IC né avevano avuto indicazioni su come utilizzare modelli di analisi culturale, avevano un'età tra i 18 e i 26 anni e un livello A1 di competenza in italiano L2. Gli intervistati sono stati suddivisi in due gruppi: il Gruppo 1 era composto soltanto da cinesi, il Gruppo 2 - misto - riuniva ispanofoni, francofoni e lusofoni (portoghesi e brasiliani). Dopo aver verificato che i soggetti non conoscevano il film sono stati assegnati i compiti da svolgere. Nel corso delle due visioni proposte avrebbero dovuto scrivere (non importava in quale lingua) le risposte ai seguenti quesiti:

a. Visione senza sonoro:

a1: cosa vedi?

a2: quando, dove, chi?

b. Visione con sonoro:

b1: cosa vedi?

b2: quando, dove, chi?

I risultati ottenuti per il Gruppo 1 (sinofofoni) sono stati: è stato notato il 10% degli oggetti culturali (a1); è stato riconosciuto il 17% della situazione (a2); passando alla visione con sonoro c'è stato un lieve aumento delle percentuali con l'11% degli oggetti culturali (b1) e il 19% della situazione (b2).

Il Gruppo 2 (misto) nella visione senza sonoro ha rilevato il 16% degli oggetti culturali (a1) e il 23% della situazione (a2) mentre nella visione con sonoro le percentuali sono state del 16 % degli oggetti culturali (b1) e del 28% della situazione (b2).

Se ne ricava che in entrambi i gruppi è quasi del tutto assente la capacità di osservazione, di reperimento di indici culturali e non vi sono variazioni sostanziali tra la visione senza sonoro e quella con sonoro, infatti nel passaggio dalla sola visione alla audiovisione la comprensione della situazione aumenta di poco in entrambi i gruppi. Anche per i parlanti di lingue romanze, in mancanza di riconoscimento di indici culturali e senza training all'IC, la componente verbale aggiuntiva incide minimamente.

Sono stati poi raccolti tramite interviste i dati relativi alla griglia presentata in 3.1 per ottenere dettagli maggiori sui processi di comprensione che i due gruppi hanno attivato. I risultati confermano una scarsa abitudine a porsi in modo critico e riflessivo davanti a un testo, come evidenziano questi dati di sintesi in cui * è il punteggio più basso e ***** il più alto⁸:

- sa fare associazioni	*
- fa valutazioni	/
- fa categorizzazioni	/
- sa crearsi aspettative	**
- sa percepire i ruoli	*
- sa percepire gli stereotipi	*
- sa percepire i valori	/

Conclusioni

Ci sembra che malgrado vi sia unanime consenso sul valore dell'intercultura nei processi di intercomprensione e delle potenzialità che offre, per il momento vi siano riflessioni a livello epistemologico, a livello di politica linguistica e di finalità sociale ma che manchi ancora il reale sfruttamento di questo aspetto della (inter)comprensione, che può invece presentare interessanti vantaggi per l'IC.

Il compito che ci aspetta è quello di unire teoria ed esperienze pratiche, compito che si scontra certamente con una tradizione dell'insegnamento delle lingue in quanto solo lingue e non lingue-culture.

⁸ La sperimentazione presentata da Ollivier al congresso di Lisbona (2007: 67) offre una verifica indiretta di questi risultati empirici quando afferma che la percentuale di successo delle performance nella lingua non conosciuta e non vicina, e senza apprendimento, è stata completamente soddisfacente malgrado le maggiori difficoltà che comporta la sua comprensione.

Infine, così come sembra necessario spostare l'attenzione sul problema della valutazione dell'approccio all'intercomprensione (Jamet 2010), appare fondamentale trovare anche una forma di valutazione per gli aspetti di intercultura, perché non si continui a fornire solo raccomandazioni, episodiche sperimentazioni o ricerche empiriche come la nostra.

Riferimenti bibliografici

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Economica.
- MARTINS, A. (2007). A intercompreensão aplicada na construção de uma Europa mais justa: a proposta do Projecto IAMI (Intercultural Awareness in Medical Interactions). In: F Capucho, A. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 23-28). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ANDERSEN, H.G. & RISAGER, K. (1979). Fremmedsprogsundervisningens socialiserende funktion. ITL, 53. Louvain. 23-36.
- BALBONI, P.E. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- BALBONI, P.E. (2007a). Dall'Intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In: F. Capucho, A. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. (pp. 447-459). Lisboa: Universidade Católica.
- BALBONI, P.E. (2007b). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- BALBONI, P.E. (2010). Epistemologia dell'intercomprensione e della sua didattica. Redinter-Intercompreensão, 1. Chamusca: Edições Cosmos. 71-83.
- BENUCCI, A. (2000). Il progetto Ariadna. Percorsi interculturali nella didattica dell'italiano a stranieri: dalla progettazione alla realizzazione di materiali didattici multimediali. In: M. Catricalà (Ed.) *Lettori e oltre ... confine* (pp. 191-207). Firenze: Aida.
- BENUCCI, A. (2001). La competenza interculturale. In: P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri*. (pp.32-43). Firenze: Le Monnier.
- BENUCCI, A. (2007). Du côté de l'apprenant: processus cognitifs et stratégies personnels. In: F. Capucho, A. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. (pp. 149-158). Lisboa: Universidade Católica.
- BENUCCI, A. (2011). L'intercomprensione educativa e le "buone pratiche" per il plurilinguismo. Redinter-Intercompreensão, 2. Chamusca: Edições Cosmos. 191-211.
- 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. 336-353). Tübingen: Narr.

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2001). L'intercompréhension des langues romanes. In: L. Colles, J.-L. Dufays & G. Fabry (Eds.), *Didactiques des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant*. (pp.455-463). Bruxelles: De Boeck.
- CAPUCHO, F. (2003). L'Intercompréhension: une clé pour le multilinguisme en Europe? In « *Promouvoir l'apprentissage des langues moins enseignées: politiques et méthodologies* ». Dijon, 7-9 avril consultable in: <http://lingua.fc-tic.net/colocav03.htm>
- BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.
- DOYÉ, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe.
- DOYÉ, P. (2007). General educational aspects of intercomprehension. In: F. Capucho, A. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. (pp. 487-496). Lisboa: Universidade Católica.
- FERRÃO TAVARES, C., SILVA J. & SILVA, M. (2010). Des notions actuelles (et potentielles) d'Intercompréhension en didactique des langues-cultures. *Redinter-Intercompreensão, 1*. Chamusca: Edições Cosmos. 125-155.
- JAMET, M-C. (2008). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?, *Autour de la définition*. Publiforum, 11, url: http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?id=144
- JAMET, M-C. (2010). Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. *Synergies Europe*, 5. 75-98.
- JAMET, M-C. & SPIȚĂ, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão, 1*. Chamusca: Edições Cosmos. 9-28
- LE BESNERAIS, M. (2011). Les langues romanes sont-elles un atout pour l'apprentissage de l'anglais? In: F.-J. Meissner et al. (Eds.) *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche*. (pp.35-48). Tübingen: Narr.
- MEISSNER, F-J. (2011). Einleitung / Introduction. 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. 7-33). Tübingen: Narr.
- MEISSNER, F-J., CAPUCHO F., DEGACHE Ch., MARTINS A., SPIȚĂ D. & TOST M. (Eds.) (2011). *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Narr.

- OLLIVIER, C. (2007). Dimension linguistique et extralinguistique de l'intercompréhension. Pour une didactique de l'intercompréhension au-delà des familles de langues. In: F. Capucho, A. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Dialogos em Intercompreensão*. (pp.59-74). Lisboa: Universidade Católica.
- PINHO, A. S. & ANDRADE A. I. (2011). Formação de professores, intercompreensão e autonomia: dispositivos reflexivos. 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. 369-385). Tübingen: Narr.
- PROKOPOWICZ, T. (2011). Premières expériences germanophones sur Galanet. 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. 119-129). Tübingen: Narr.
- QCER, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002). Milano: La Nuova Italia–Oxford (ed. or. Council of Europe (2001), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press - trad. italiana di F. Quartapelle, D. Bertocchi).
- TOST, M. (2005). I progetti europei d'intercompreensão tra parlanti di lingue romanze. In: A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercompreensão*. (pp. 15-54). Torino: Utet.
- UZCANGA VIVAR, I. (2011). Intercompréhension et récurrences grammaticales: des types de textes aux genres discursifs. In: F.-J. Meissner *et al.* (Eds.) *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche*. (pp. 49-64). Tübingen: Narr Verlag.

Intercompréhension et dynamique des inférences : des langues voisines aux langues non voisines

Abstract

The purpose of this paper is to remember that mutual comprehension goes beyond the understanding of interlexicon. The *EuRom4* research program has successfully tested the efficiency of inferences in the operational practice of mutual comprehension between related languages. And we know the practice of inferences is efficient in the situations of mutual comprehension between unrelated languages or between not neighboring languages.

Key-words: mutual comprehension, all languages, context, inference.

Riassunto

Lo scopo di questa comunicazione è quello di ricordare che l'intercomprensione va oltre la comprensione del lessico comune a più lingue. Il programma *EuRom4* ha testato con successo l'efficacia delle inferenze nella pratica operativa dell'intercomprensione tra lingue imparentate. Ora sappiamo che la pratica delle inferenze è anche efficace nelle situazioni di intercomprensione tra lingue non imparentate o tra lingue non vicine.

Parole chiave: intercomprensione, tutte le lingue, contesto, inferenza.

Introduction

Depuis son origine, l'être humain a vécu successivement, selon Lévy (1997), dans trois espaces anthropologiques, l'« espace de la Terre », l'« espace du Territoire » et, depuis la fin de la Seconde Guerre Mondiale, l'« espace des marchandises ». Les rapports à la distance et au temps ont diminué à chaque passage d'un espace anthropologique à un autre et ainsi ces trois espaces ont accéléré le rythme de vie des individus et des groupes (Lévy 1997, Finchelstein 2011). À la fin du XXe siècle, l'Européen type vivait dans l'espace élargi des marchandises à la vitesse de l'avion : le monde est devenu un village, l'urgence est devenue le régime normal de fonctionnement (Aubert & Roux-Dufort 2003), l'espace s'est partiellement internationalisé avec des zones multilingues de plus en plus nombreuses (aéroports, gares ferroviaires, routières ou maritimes, universités, laboratoires de recherche, entreprises multinationales, hôtels, restaurants, campings, etc.) et les langues sont devenues des marchandises comme les autres représentant un marché florissant pour les écoles de langues privées.

C'est très précisément dans ce contexte de mondialisation qu'en 1989, Claire Blanche-Benveniste a lancé la phase expérimentale du *Projet d'enseignement simultané des langues romanes* avec l'objectif de « substituer au marché des langues un marché des idées et des débats ». Elle pensait que « des adultes qui parlent une langue romane peuvent apprendre, en un temps très court, à en comprendre une, deux et même trois autres, à condition de bien limiter l'objectif. "Comprendre" ces langues, et non s'exprimer, par écrit ni par oral ». Les résultats de cette première phase expérimentale permirent de donner le jour au programme *EuRom4*, qui fut patronné par les Communautés européennes, dans le cadre des projets Lingua, et qui fut soutenu par la Délégation Générale à la Langue Française, l'Union Latine et les quatre universités partenaires d'Aix-Marseille 1, de Lisbonne, de Rome et de Salamanque.

L'un des cinq principes fondamentaux de la méthodologie d'*EuRom4* fut l'usage de l'inférence :

Les débutants sont étonnés de voir que l'on peut « deviner » une grande partie du texte à partir des connaissances de sa propre langue. En « devinant », ils pratiquent un certain nombre d'inférences. Les associations lexicales stéréotypées sont déchiffrées ainsi. Quand on rencontre le mot « ozone » dans une tournure comme P: « a camada de ozono », il est fortement probable que « a camada » est en français « la couche... ». (Blanche-Benveniste *et al.* 1997 : 76)

Plusieurs colloques se sont tenus sur cette thématique. Plusieurs articles ont été publiés. Ils ont tous montré qu'il s'agissait d'un outil très puissant. C'est cette thématique, symbolique de l'œuvre de Claire Blanche-Benveniste dans le domaine de l'intercompréhension, que nous avons choisie de développer dans cette communication.

1. De l'approche lexicale à l'approche systémique

Quand on pense à l'intercompréhension (surtout si on la limite aux langues apparentées), on pense immédiatement à la notion de transparence et immédiatement après à celle de faux-amis. Pourtant, à y regarder de près, ce ne sont pas les mots, mais les textes et les systémiques en jeu qui sont les véritables richesses.

1.1 De l'interlexique « étroit » à l'interlexique « étendu »

Les textes, c'est-à-dire les mots en relation, permettent de rendre accessibles non seulement certaines formes lexicales directement transparentes ou quasi-transparentes entre deux langues, mais aussi d'autres formes lexicales indirectement transparentes, apparemment non transparentes au premier abord, mais susceptibles d'être reliées à la langue maternelle par ajustements articulatoires et/ou sémantiques : les premières appartiennent à ce que nous considérons comme l'interlexique « étroit », les secondes à l'interlexique « étendu » (Castagne 2007 : 110). Caure (2009 : 181) complète cette taxinomie en introduisant le concept d'hyperlexique : « L'ensemble des mots transparents directement correspondra à l'interlexique, et l'ensemble des mots transparents directement et indirectement correspondra à l'hyperlexique. »

1.2 De l'interlexique aux inférences

L'incidence du genre sur le contenu d'un texte n'est plus à démontrer depuis les nombreux travaux, notamment de Biber (1987), Halliday & Martin (1993), Sinclair (1991) et Biber *et al.* (1996). Il détermine en partie les formes linguistiques (lexicales et syntaxiques) ainsi que les différents paramètres en jeux de la situation de communication.

L'expérience du programme *EuRom4* a montré que l'efficacité de l'intercompréhension ne reposait pas seulement sur la transparence lexicale, mais aussi et surtout sur la pratique d'un certain nombre d'inférences dans le cadre des textes. Cette pratique des inférences dans le cadre de la lecture en langue maternelle ou étrangère était un des principes fondamentaux sur

lesquels Blanche-Benveniste a communiqué à plusieurs reprises. Nous citerons deux exemples parmi d'autres :

Tous les lecteurs, dans leur langue maternelle comme dans une langue étrangère, sont confrontés à des mots opaques, dont ils parviennent plus ou moins à « deviner » le sens, soit, en termes plus savants, à identifier en faisant des inférences. (Blanche-Benveniste 2002 : 117)

Nous avons constaté qu'il fallait en effet un certain temps pour comprendre qu'une bonne partie du lexique rencontré dans les articles de presse est « transparent » et qu'on peut le calculer à partir de sa langue maternelle, par une série d'inférences bien ordonnées. (Blanche-Benveniste 2004 : 43)

À la lumière de ces expériences multiples, l'équipe du programme *InterCompréhension Européenne (ICE)* a organisé des ateliers empiriques pour décrire ce phénomène. Les résultats collectés mènent à la conclusion suivante : la notion fondamentale n'est pas tant celle de règles, mais celle de relations et d'interactions entre les règles. Autrement dit, ce ne sont pas les règles (par ex. les règles lexicales ou grammaticales) qui sont importantes, mais les relations et les interactions qui existent entre les règles en question (par ex. l'organisation syntactico-sémantique des constructions verbales ou les collocations) qui constituent une systémique, accessible par la pratique d'inférences. De plus, quand les règles en question rencontrent d'autres règles, cela constitue une nouvelle systémique (d'où émergent de nouvelles règles) qui est accessible à son tour par la pratique d'inférences.

2. Des langues apparentées aux langues voisines

Quand on pense à l'intercompréhension, on pense souvent à celle des langues romanes. Pourtant, les langues ont toujours été en contact avec d'autres langues et partagent ainsi des convergences qui facilitent le phénomène général de leur (inter)compréhension par les textes.

2.1 De l'approche généalogique à l'approche génético-aréale de l'intercompréhension

Les langues ont toujours été en contact avec d'autres langues, soit par simple voisinage géographique, soit par une dynamique de la mobilité. Ainsi, à des propriétés de type généalogique se surajoutent des propriétés de

type aréal. Walter & Walter (2001) rappellent par exemple que le français a bénéficié d'apports germaniques à date ancienne, du francique et des langues germaniques de l'Ouest, du gothique et des langues germaniques de l'Est, de l'ancien scandinave et des langues germaniques du Nord, ainsi que des langues germaniques modernes. Au Moyen âge, les échanges commerciaux européens qui passaient par les Flandres au Nord (marchands de drap) et par l'Italie au Sud (denrées venues du bassin méditerranéen et d'Orient) ont laissé dans le français de nombreuses traces néerlandaises (par l'intermédiaire des parlers du nord et du nord-est de la France, ainsi que par l'intermédiaire notamment des activités des foires de Champagne, situées à mi-chemin entre ces deux pôles), et arabes, turques, persanes, hébraïques et même sanskrites (par l'intermédiaire des denrées venues d'Orient et de tout le bassin méditerranéen).

La mondialisation a accéléré la dynamique des liens en rapprochant dans de nombreux secteurs les formes linguistiques non seulement lexicales, mais aussi syntagmatiques. Chazal (2010 : 178-179), qui a précisément travaillé sur les proximités syntaxiques entre l'allemand, l'anglais, le néerlandais et le français, conclut que :

Les proximités constatées dans ce travail et les regroupements que ces proximités autorisent invitent à rechercher une explication alternative à la génétique. La seconde explication au constat des proximités linguistiques pose le contact comme source de convergence structurelle. Il s'agit d'ailleurs, là encore, comme le souligne à juste titre A. Tabouret-Keller (2008), d'une modélisation métaphorique. J. Schmidt en est un des précurseurs en 1872 avec la Wellentheorie (théorie des ondes) selon laquelle les innovations se propagent depuis un point jusqu'à des points de plus en plus éloignés.

Cette seconde approche des ressemblances entre langues (Sprachenkontakt) prolongée par H. Schuchardt, selon lequel une langue est continuellement soumise à un processus de mélange (Sprachmischung) qui la rend fondamentalement hétérogène (Desmet 1994 : 387), ou par N. Troubetzkoy avec le Sprachbund, union de langues « qui présentent des ressemblances non pas héritées génétiquement, mais acquises par convergence et contact » (Sériot 1997 : 183), est définie par C. Földes (1999 : 34) comme la coexistence et l'interaction de deux ou plusieurs langues.

La conception génético-aréale se distingue sensiblement de la conception généalogique en posant finalement comme cruciales la proximité géographique des zones d'usage ainsi que l'existence historique de contacts forts entre sociétés utilisatrices : le concept de langues voisines prédomine désormais le

concept de langues apparentées. Il est à noter que la notion de langues voisines utilisée ici s'entend de manière strictement spatiale et diffère profondément de l'acception traditionnelle « langues voisines » ou « neighboring language » attribuées aux langues étroitement apparentées.

Les résultats obtenus ont amené les membres du programme ICE à proposer et à utiliser désormais la typologie suivante :

- langues voisines et parentes du français : espagnol, italien, portugais ;
- langues voisines et non parentes du français : anglais, allemand, néerlandais ;
- langues non voisines et parentes du français : roumain ;
- langues non voisines et non parentes du français : suédois, russe, turc...

Le brassage de la mondialisation a accéléré aussi la dynamique des liens en faisant converger les contenus informationnels et culturels ainsi que les relations et les interactions systémiques, d'où une convergence inférentielle potentiellement accentuée y compris entre langues non voisines ou non apparentées.

2.2. De la convergence lexicale à la convergence inférentielle

À partir de l'instant où nous avons décidé de franchir la frontière qui sépare deux familles de langues (en l'occurrence la frontières entre langues romanes et langues germaniques), nous avons cherché à modéliser le phénomène général mnésique du traitement d'un texte en langue étrangère non pas seulement au niveau intra-familial, mais à un niveau inter-familial.

Selon les observations faites dans le cadre du *programme ICE* (Bougé & Cailliès 2004), il semble fonctionner en strate, du niveau macro au niveau micro, c'est-à-dire du niveau thématique au niveau phonématique, en passant de manière ordonnée par le texte, le paragraphe, l'énoncé, le syntagme, le lexique et le morphème.

Lorsque le niveau thématique est satisfaisant, le lecteur peut descendre au niveau inférieur, en l'occurrence le niveau texte. Lorsque le niveau texte est satisfaisant, le lecteur peut descendre au niveau inférieur, en l'occurrence le niveau paragraphe, et ainsi jusqu'au niveau phonologique si cela est nécessaire. Lorsque plusieurs unités de même niveau sont satisfaisantes, le lecteur peut essayer de les regrouper entre elles pour tenter de construire une représentation plus ou moins satisfaisante. Cette représentation réactualisée et stabilisée peut permettre la stabilisation de nouvelles unités de ce même niveau. À tout moment, le lecteur peut effectuer une boucle rétroactive sur le même niveau ou remonter à un niveau supérieur.

En fonction de plusieurs paramètres de texte, thème, connaissances linguistiques sur la langue, habiletés en lecture, etc.), nous avons assisté à deux stratégies permettant de produire des inférences de manière dynamique. La première voit le lecteur s'appuyer sur la représentation globale du texte extraite à partir de l'ensemble de ses connaissances avant de descendre et d'affiner le niveau lexical pour obtenir une compréhension fine. La seconde le voit privilégier le niveau lexical, élaborer des inférences (syntactico-)lexicales et procéder à une progression multidimensionnelle alternée, recueillant indice après indice et les construisant ensemble jusqu'à obtenir une compréhension satisfaisante.

Le brassage de la mondialisation a accéléré la convergence fonctionnelle des textes (au sens large du mot) et de leurs contenus. Pour y accéder, l'approche la plus efficiente est, nous venons de le voir, adaptative : le lecteur choisit lui-même la procédure en fonction de son état d'esprit, de la configuration linguistique, de ses connaissances, des indices qui lui sont directement accessibles, etc. Cette « adaptativité », par définition évolutive, optimise l'accès aux textes et à leurs contenus, quelle que soit la configuration linguistique : un apprenant francophone (de langue maternelle ou étrangère) peut atteindre en 48 heures un niveau d'intercompréhension des langues romanes évalué à B2-C1 et en 96 heures un niveau d'intercompréhension des langues germaniques évalué à B1-B2. Ces évaluations sont effectuées chaque année depuis 2005 sur l'ensemble des étudiants inscrits au Master professionnel *Gestion Multilingue de l'Information (GMI)* de l'Université de Reims Champagne-Ardenne, qui propose durant les trois premiers semestres de cours (le quatrième correspondant à un stage en entreprise) un module *ICE* langues romanes et deux modules *ICE* langues germaniques et qui vise un niveau opérationnel de type professionnel dans l'extraction et la gestion de l'information en au moins sept langues.

3. Perspectives : l'intercompréhension entre langues non voisines

Compte tenu des contraintes multiples qu'exige une telle recherche, nous avons commencé à tester en atelier sur des volontaires la pratique des inférences par des francophones sur les textes d'une langue non

voisine mais apparentée, le roumain, et d'une langue non voisine et non apparentée, le russe.

3.1 L'intercompréhension entre langues non voisines mais parentes

Dans ce cadre, la situation que nous sommes en train de tester en atelier sur des volontaires est celle des inférences pratiquées par les francophones sur les mots opaques présents dans des textes écrits en roumain.

Notre test a porté pour l'instant sur une vingtaine de mots opaques (*bolnavi, sfat, răniți, a cere, a citi...*)¹ sur quatre situations (mot hors contexte, mot dans une structure lexicalement pauvre de type SVO, mot dans un syntagme lexicalement riche et mot dans un contexte large) et en deux étapes (quantitative et qualitative). Si les résultats obtenus ne sont pas surprenants, ils ont le mérite de fournir des données chiffrées et objectives sur la pratique des inférences (Bizdiga 2010).

D'un point de vue purement quantitatif, le nombre d'hypothèses formulées par inférence sur des mots opaques augmente sans surprise en fonction de l'enrichissement du co-texte et du contexte. La moyenne passe de 15 à 78% :

Mot opaque	hors contexte	CV pauvre	co-texte riche	(con)texte riche
hypothèse par inférence	15%	46%	66%	78%
aucune hypothèse	85%	54%	34%	22%

Puis, nous avons vérifié qualitativement les hypothèses formulées par inférence sur des mots opaques. En fonction des résultats, nous avons distingué trois types de réponse : les hypothèses par inférence avec réussite totale (*bolnavi* = malades), celles avec réussite approximative (*bolnavi* = patients) et les autres (*bolnavi* = médecins). Nous retiendrons qu'il y a un taux de réussite totale de 24% en co-texte riche et de 42% en contexte riche :

¹ Signifient successivement « malades, conseils, blessés, demander, lire »

Mot opaque		hors contexte	CV pauvre	co-texte riche	(con)texte riche
Hypothèse par inférence	Réussite totale	00%	11%	24%	42%
	Réussite approximative	00%	1%	8%	14%
	Autres hypothèses	15%	34%	33%	22%
Aucune hypothèse		85%	54%	34%	22%

Si l'on considère toutes les réponses satisfaisantes, on relève même un taux de réussite totale de 33% en co-texte riche et de 56% en contexte riche :

Mot opaque	hors contexte	CV pauvre	co-texte riche	(con)texte riche
Inférence réussie	00%	12%	33%	56%
Autres hypothèses	15%	34%	33%	22%
Aucune hypothèse	85%	54%	34%	22%

3.2 L'intercompréhension entre langues non voisines et non parentes

Dans ce cadre, la situation que nous sommes en train de tester en atelier sur des volontaires est celle des inférences pratiquées par les francophones sur les mots opaques présents dans des textes écrits en russe.

Pour ce faire, notre test a porté à la fois sur le repérage des mots transparents et sur la formulation d'hypothèse par inférence dans le but d'une interprétation finale. Pour l'instant, les résultats sont encore parcellaires, mais on peut déjà avancer quelques tendances (Melnik 2009) :

- la connaissance de l'alphabet cyrillique est indispensable pour le repérage et l'identification en texte des mots russes transparents pour un francophone ;
- le décalage entre la signification russe et la signification française d'un mot transparent entre les 2 langues (13% des mots sont formellement transparents entre le russe et le français ; 75% sont des noms) n'empêche pas sa compréhension, du moins pas plus qu'entre langues parentes, s'il est présenté en co-texte ou en contexte riches ;
- La pratique d'inférences est indispensable pour qu'un francophone non initié à la langue russe intercomprenne un texte écrit en russe ;
- Si le lecteur francophone repère et identifie au minimum 23% des mots du texte écrit en russe et qu'il est exercé à faire des inférences, il est potentiellement apte à en saisir l'idée générale ;

- Si le lecteur francophone repère et identifie au minimum 28% des mots du texte écrit en russe et qu'il est exercé à faire des inférences, il est potentiellement apte à en saisir le sens global et à en intercomprendre certains passages de manière précise.

Évidemment, le niveau de la compréhension n'est et ne peut être le même que celui obtenu quand la langue de départ est voisine et parente de la famille de la langue abordée. Mais ces premières pistes sont encourageantes : l'intercompréhension écrite entre langues non voisines et non parentes, en l'occurrence entre le russe et le français, semble possible.

Conclusion

Le programme *EuRom4*, sous la coordination de Claire Blanche-Benveniste, a expérimenté avec succès l'efficacité des inférences dans la pratique de l'intercompréhension entre langues romanes.

L'équipe du programme *InterCompréhension Européenne (ICE)* a décrit les mécanismes en jeu avec l'objectif de développer une méthodologie d'enseignement/apprentissage de l'intercompréhension au-delà de la famille des langues romanes. Les résultats obtenus ont amené à distinguer deux situations :

1) Quand on se trouve dans la situation la plus favorable, c'est-à-dire l'intercompréhension entre langues voisines et parentes (par ex. entre langues romanes), la transparence lexicale peut suffire à elle seule à favoriser une intercompréhension satisfaisante, mais pas une intercompréhension aboutie : seule la pratique d'inférences permet d'atteindre ce niveau.

2) Quand on ne se trouve plus dans la situation la plus favorable, la transparence lexicale diminue plus ou moins sensiblement et ainsi l'intercompréhension n'est plus envisageable seulement à partir de la transparence lexicale : pour qu'il y ait intercompréhension, il doit y avoir nécessairement pratique efficace d'inférences.

En Europe (à l'exception de la zone centrale et orientale), il y a longtemps que les pouvoirs politiques et les élites intellectuelles ont choisi la voie de l'« unité linguistique » en combattant la diversité linguistique (pour rappel, se référer notamment à l'Ordonnance de Villers-Cotterets pour le français, les conséquences linguistiques de la défaite militaire du dernier émir à Grenade pour l'espagnol, les effets de la publication de la *Commedia* de Dante pour

l'italien et de la Bible de Luther pour l'allemand, etc.). En France, les pouvoirs éducatifs ont ajouté l'immobilisme en favorisant l'enseignement de la littérature, de la civilisation et des règles de grammaires aux dépens de l'enseignement à proprement parler des langues et de la « communicance » opérationnelle. Néanmoins, les multiples expériences d'intercompréhension acquise naturellement et pratiquée dans le monde (consulter par ex. Hagège 2004, Kichenassamy 2004) ainsi que les récentes expériences européennes d'intercompréhension enseignée/apprise - mises en place sans vrai soutien des pouvoirs politiques qui pourtant prônent officiellement le multilinguisme de leur espace et la formation de leurs citoyens au plurilinguisme, laissent penser que, si l'intercompréhension devait un jour se diffuser massivement, elle le serait grâce à la possibilité d'enseigner/apprendre l'intercompréhension entre langues non apparentées ou entre langues non voisines.

Bibliographie

- AUBERT, N. & ROUX-DUFORT, C. (2003). *Le culte de l'urgence : la société malade du temps*. Paris : Flammarion.
- BIBER, D. (1987). *Variations across Speech and Writing*. New York / London: Cambridge University Press.
- BIBER, D., CONRAD, S. & REPPEN, R. (1996). Corpus-based investigations of language use. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIZDIGA, A. (2010). *Modélisation de la pratique des inférences : le cas de l'intercompréhension du roumain par des francophones*. Mémoire de Master2, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2002). Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue. In : E. Caduc & E. Castagne (Eds.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs. Langues apparentées à partir de la méthode EuRom4*. (pp.113-129). Nice : Publications de la Faculté des LASH de Nice.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2004). Aménagements progressifs de la syntaxe. In : E. Castagne (Ed.), *Intercompréhension et inférences - Intercomprehension and inferences*. 41-76.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. et al. (1997). *EuRom 4: método do ensino simultâneo das línguas românicas - método para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas - metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze - méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Scandicci (Firenze): Nuova Italia.

- BOUGÉ, P. & CAILLIES, S. (2004). Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle : Approche psychologique. In : E. Castagne (Ed.), *Intercompréhension et Inférences*. (pp.77-90). Collection Intercompréhension Européenne. Presses Universitaire de Reims.
- CADUC, E. & CASTAGNE, E. (Eds.) (2002). *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines: actes du colloque*. Publication de la Faculté des lettres, arts et sciences humaines de Nice. Nice: Faculté des lettres, arts et sciences humaines de Nice. Dernière consultation le 21 novembre 2011 sur : <http://logatome.eu/pmasplav2001.pdf>
- CAILLIÈS, S. & BOUGÉ, P. (2004). Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle : approche psychologique. In : Castagne (Ed.), *Intercompréhension et inférences - Intercomprehension and inferences*. 77-90.
- CASTAGNE, E. (Ed.) (2004). *Intercompréhension et inférences - Intercomprehension and inferences*. Coll. ICE, 1, Reims: Presses universitaires de Reims. Dernière consultation le 21 novembre 2011 sur : <http://logatom.free.fr/eurosem.html>
- CASTAGNE, E. (2007). *Les futuribles de l'intercompréhension*. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Reims Champagne-Ardenne.
- CASTAGNE, E. & TYVAERT, J.-E. (Eds.) (2004). *L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe*. Dernière consultation le 21 novembre 2011 sur : <http://logatom.free.fr/aplce.htm>
- CAURE, M. (2009). *Les conditions d'identification d'un interlexique français-anglais-néerlandais-allemand à base d'ajustements morphophonologiques et microsémantiques*. Thèse de Doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- 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*. Thèse de Doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- DESMET, P. (1994). Victor Henry et la philosophie du langage. In : J. De Clercq & P. Desmet (Eds.), *Florilegium historiographiae linguisticae. Etudes d'historiographie de la linguistique et de la grammaire comparée à la mémoire de Maurice Leroy*. (pp.361-400). Louvain la Neuve : Peeters.
- FINCHELSTEIN, G. (2011). *La dictature de l'urgence*. Paris : Fayard.
- FÖLDES, C. (1999). Zur Begrifflichkeit von "Sprachenkontakt" und "Sprachenmischung". In: M. K. Lasatowicz & J. Joachimsthaler (Eds.), *Assimilation Abgrenzung Austausch. Interkulturalität in Sprache und Literatur*. Frankfurt/M. 33-54.
- HAGÈGE, C. (2004). Le plurilinguisme européen. In: Castagne & Tyvaert (Eds.). 35-38.

- HALLIDAY, M. A. K., & MARTIN, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press; London : Falmer Press.
- KICHENASSAMY, S. (2004). La compréhension inter-linguistique en Inde. In : E. Castagne & J.-E. Tyvaert (Eds.). *L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe*. 45-50.
- LÉVY, P. (1997). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte/Poche.
- MELNIK, Y. (2009). *Pistes pour développer une intercompréhension du russe par des francophones*. Mémoire de Master2, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- SÉRIOT, P. (1997). Faut-il que les langues aient un nom ? Le cas du Macédonien. In : A. Tabouret-Keller (Ed.). *Les enjeux de la nomination des langues*. (pp.167-190). Louvain la Neuve : Peeters.
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation (Describing English Language)*. Oxford : Oxford University Press.
- TABOURET KELLER, A. (2008). Langues en contact : L'expression contact comme révélatrice de la dynamique des langues. Persistance et intérêt de la métaphore. *Journal of language contact – THEMA 2* (2008). Dernière consultation le 21 novembre 2011 sur : http://cgi.server.uni-frankfurt.de/fb09/ifas/JLCCMS/issues/THEMA_2/01_Tabouret_Keller.pdf
- WALTER, H., & WALTER, G. (2001). *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*. Larousse. Paris: Larousse.

Isabel UZCANGA VIVAR
Universidad de Salamanca

Araceli GOMEZ FERNANDEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Intercompréhension et inférences lexicales : le cas des langues romanes

Resumen

Este trabajo propone un enfoque descendente - de la macroestructura a la microestructura - de la comprensión de las lenguas románicas. Consideramos que la identificación de los géneros y tipos de texto es un punto de partida necesario para una recepción adecuada de los textos. Este enfoque apunta a una comprensión global y local. Por lo tanto se consideran dos niveles de inferencias léxicas: la macroestructura y la microestructura.

Palabras clave: comprensión plurilingüe, lenguas románicas, aproximación descendente, inferencias, macroestructura, microestructura.

Abstract

This paper puts forward a downward approach from the comprehension about Romance languages. We consider that the identification of genres and text types is a necessary starting point for an adequate reception of texts. This approach aims at a global and local comprehension. So we consider two levels of lexical inferences: the macrostructure and the microstructure.

Key-words: plurilingual comprehension, Romance languages, downward approach, inferences, macrostructure, microstructure.

Introduction

Le concept d'intercompréhension (IC) apparaît lié depuis son origine à celui de la compétence plurilingue dans la perspective d'une compréhension/communication croisée où chacun s'exprimerait dans sa langue et comprendrait celle des autres.

Au début des années 90, le projet *EuRom4* est à la source de ce nouveau concept d'enseignement/apprentissage des langues. Ce projet, mis en place et coordonné par Claire Blanche-Benveniste, a été développé grâce au financement du bureau *Lingua* de l'Union Européenne : c'est une des méthodes pionnières pour l'enseignement de l'IC des langues romanes (Blanche-Benveniste *et al.* 1997). Cette méthode a contribué notablement au développement d'un domaine de recherche et d'une autre forme d'enseignement/apprentissage des langues, qui, par la suite, a suscité l'intérêt de chercheurs-linguistes et de didacticiens de très nombreuses institutions européennes et d'Amérique Latine, intérêt dont témoigne, de nos jours, l'existence du réseau européen *Redinter*.

Lors du colloque international "Attraverso le lingue. L'Intercomprensione, in ricordo di Claire Blanche-Benveniste" qui s'est tenu à l'Università degli studi Roma Tre (20-21 octobre 2011), a été soulevée la question du domaine dont relève l'IC : la linguistique ou la didactique des langues ? Ayant participé à la genèse d'*EuRom4*, nous pensons être en mesure de dire que cette méthode relève du domaine de la linguistique, tout en visant son application à l'enseignement de l'IC des langues romanes. Une grammaire comparée synchronique des langues romanes (morphologie, syntaxe, lexique) sous-tend théoriquement la méthode :

L'idée de pouvoir circuler dans l'Europe du Sud en gardant sa langue et en comprenant celle des autres paraît être une idée raisonnable [...]. Le projet *Lingua* lancé par les universités de Salamanque, Aix-en-Provence, Rome et Lisbonne veut s'appuyer sur les acquis de la grammaire comparée des langues romanes, telle qu'elle se pratique actuellement, pour proposer un enseignement rapide de trois langues simultanément. (Blanche-Benveniste 1992)

Par la suite, cette thèse a été soutenue par Claire Blanche-Benveniste à maintes reprises, entre autres dans un article intitulé « Une grammaire pour lire en quatre langues » (Blanche-Benveniste & Valli 1997)

En 2001, nous avons mis en place, à l'Université de Salamanque, un nouveau projet de recherche (*Eurom.Com.Text*) financé par le gouvernement

de Castilla y León (JCYL), dont le but est la création d'une nouvelle méthode d'enseignement de l'IC des langues romanes, qui a inclus dans sa deuxième phase le catalan. Cette méthode part, non seulement de principes théoriques différents, étant donné que nous proposons une approche descendante de l'IC, mais aussi d'une dimension élargie du concept même d'IC, car nous tenons compte des facteurs interculturels.

1. Eurom.com.text : une approche descendante

Nous sommes partis du constat que pour comprendre un texte, il ne suffit pas d'identifier et de décoder les structures morphosyntaxiques et le lexique d'une langue, puisque dans une situation de communication donnée, la compréhension intervient sous forme de géométrie variable, et l'on comprendra plus ou moins bien en fonction de toute une série de facteurs que l'on ne peut pas réduire aux connaissances de la structure linguistique écrite ou orale d'une langue. La compréhension s'exerce sur un message, une activité communicative, et le résultat obtenu dépend, à notre avis, de facteurs tels que le genre et le type de texte, les connaissances de l'individu sur le sujet, la densité informative, les spécificités culturelles et rhétoriques, etc.

Nous avons visé une compréhension non seulement locale du texte, mais aussi globale. Les principes théoriques adoptés sont issus des recherches en psycholinguistique cognitive (Coirier, Gaonac'h & Passerault 1996). Celles-ci ont prouvé que le locuteur d'une langue dispose déjà – dans un degré plus ou moins élaboré d'après l'âge, l'expérience et le niveau culturel – d'une sorte de schémas déjà acquis, selon lesquels il pourra choisir de structurer sa communication, et auxquels il aura recours au moment de recevoir et d'interpréter un texte. Les schémas de textes sont des structures générales de connaissance qui résument les conventions et les principes observés par une culture donnée dans la construction de textes spécifiques. Ces schémas jouent un rôle essentiel aussi bien en production qu'en compréhension :

En production, la disponibilité d'un modèle superstructural permettra une organisation du contenu à transmettre [...]. Diverses recherches montrent bien le rôle facilitateur d'un tel schéma sur la production écrite, ainsi que le contrôle qu'il exerce sur la réalisation des niveaux macro- et microstructuraux qui lui sont subordonnés. En compréhension, la superstructure contribue aux choix impliqués dans la construction macrostructurale ; elle exerce des contraintes fortes sur l'application des règles correspondantes : maintenir, par exemple, une

information minimale pour chaque constituant obligatoire de la superstructure. Elle peut intervenir dans l'allocation de ressources cognitives, puisqu'elle permet au sujet d'anticiper les informations requises par le schéma (Coirier et al. 1996 : 74).

Notre approche méthodologique tenant compte de tous ces acquis est fondée sur l'exploitation des connaissances textuelles et métatextuelles concernant les différents genres discursifs et types de textes de la part d'un public adulte hispanophone, connaissances qui constituent une sorte d'archives de la mémoire, et qui relèvent de l'éducation reçue, de la pratique quotidienne de décodage de messages, des différentes circonstances de contact avec des textes, des habitudes de lecture et des stratégies d'interprétation (Uzcanga Vivar 2004 : 627).

Nous considérons que l'identification du genre discursif et de la visée communicative, qui relève du type de texte, est un point de départ essentiel à la correcte interprétation d'un texte en langue maternelle et, à plus forte raison, en langue étrangère (LE). Pour ce faire, le lecteur a recours aux schémas mentaux qui lui permettent de faire les bonnes inférences concernant la macrostructure et, par la suite, de faire les bonnes inférences également au niveau de la microstructure, c'est-à-dire de la texture linguistique. Gunver Skytte a signalé l'importance des genres dans la correcte interprétation des textes :

L'utente della lingua, nel trovarsi davanti ad un testo di un dato genere (segnalato p. es. dal titolo) nutre già in anticipo certe aspettative sul registro in cui sarà strutturato e selezionato il contenuto, aspettative che costituiscono una parte essenziale della sua interpretazione del testo, ossia della sua costruzione della coerenza testuale. Se il testo (o parte del testo) non ubbidisce alle aspettative del lettore, ciò disturba, o, nei casi estremi, impedisce la sua interpretazione, in quanto il testo risulta incoerente (Skytte 2001: 84).

Tout locuteur d'une langue acquiert petit à petit une connaissance progressive des différents genres discursifs, de leurs propriétés linguistiques et sociales, et « s'insère de la sorte dans des réseaux de significations collectives cristallisées dans les modèles préexistants » (Bronckart 2004 : 105).

Notre méthode vise la sensibilisation de l'apprenant à une vision des textes en tant que structures plus ou moins cristallisées de communication. C'est le genre discursif qui détermine les différents niveaux de textualisation : celui de la macrostructure (plan du texte, agencement des séquences propres au type

de texte, etc.) et celui de la microstructure (caractéristiques grammaticales et lexicales). C'est le genre qui détermine également les caractéristiques paratextuelles des frontières du texte, marquées par le titre, sous-titres, ainsi que l'utilisation de divers moyens infographiques : « Le genre déclaré agit d'abord comme une instruction pragmatique visant à définir un pacte de lecture. [...] On considère donc la composante graphique macro- et micro-textuelle comme faisant partie des consignes interprétatives normées par le genre » (Malrieu 2004 : 73-74).

Notre approche méthodologique de l'IC exploite les caractéristiques discursives des textes ainsi que les récurrences grammaticales qui y sont reliées, et propose une approche descendante : de la macrostructure à la microstructure. Par conséquent nous distinguons deux niveaux d'inférence, celui de la macrostructure et celui de la microstructure.

2. Intercompréhension et interculturalité

Les sociétés modernes sont de nos jours caractérisées par leur diversité linguistique et culturelle, et, par conséquent, par des échanges entre langues et cultures différentes. Le caractère multilingue de la société européenne contemporaine a mis en relief le besoin d'acquisition de compétences plurilingues. Une approche plurilingue est un instrument de communication et d'interaction avec « les autres » parce qu'elle favorise le développement de la créativité et de la curiosité envers la découverte des langues et des cultures. (Uzcanga Vivar 2011a : 248). La langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais aussi un vecteur privilégié de la culture, parce que « la langue est tout entière marquée de civilisation, d'une part parce qu'elle est un produit socio-historique et d'autre part dans la mesure où elle est toujours, et avant tout, une pratique sociale » (Dumont 2008 : 187).

Un des facteurs dont nous avons tenu compte est la représentation qu'un hispanophone espagnol a des autres langues romanes. Le sentiment de distance ou, ce qui est pire, le fait de considérer qu'une langue est moins prestigieuse qu'une autre – c'est parfois le cas par rapport au portugais – peut créer des attentes de difficultés. Celles-ci peuvent constituer un obstacle rendant difficile chez l'apprenant la reconnaissance de certaines solutions formelles, morphosyntaxiques, pourtant beaucoup plus proches que celles adoptées par une autre langue, comme l'italien, dont la représentation est très positive, et est considérée sur un plan d'égalité, indépendamment des connaissances linguistiques que puisse avoir un locuteur espagnol sur cette langue.

Par exemple, lors de la sélection des textes constituant la méthode, le choix d'un texte portugais appartenant au genre « définition encyclopédique d'un personnage célèbre faisant partie du monde de la culture (littérature, art, sciences) » a posé des difficultés. Ce genre de textes devrait permettre de reconnaître aisément l'organisation de l'information, c'est-à-dire le plan du texte, étant donné que le genre existe dans les 4 langues abordées, mais le référent « célèbre » devenait, même pour les membres de l'équipe, facilement évocable en français, italien, catalan, mais difficilement en portugais. Par exemple, nous considérons qu'il est essentiel de choisir des textes qui favorisent une représentation positive d'une langue. Dans ce but, et à titre d'exemple, dans le genre « divulgation scientifique », nous avons choisi pour le portugais un texte qui divulgue les résultats des recherches menées en ce moment par Antonio Damasio, un très prestigieux neurologue, dont plusieurs journaux nationaux espagnols tels que *El País* se font l'écho.

Les Espagnols se sentent plus proches de l'italien que du portugais et cela est dû à un manque de connaissance sur la langue portugaise. En ce qui concerne le lexique, nous avons pu vérifier que statistiquement les textes portugais ont beaucoup moins de vocabulaire opaque que dans les autres langues romanes (français, italien et catalan). Par exemple, dans le genre « discours officiel » appartenant au type de texte argumentatif le plus complexe, nous trouvons un vocabulaire très transparent, et les quelques mots (uniquement trois) qui peuvent faire difficulté peuvent être facilement inférés par le contexte :

Pt: E para que tudo não *fique* nas palavras, os doctores desta casa assumem, *perante* o País, perante os estudantes e perante a comunidade dos juristas da nossa terra, o compromisso de a través de reformas adequadas, na investigação, nos métodos, e nos conteúdos do *ensino*, levarem ao mais alto nível, a Ciência do Direito.

Nous avons également pris en compte les spécificités culturelles de chaque langue. Par exemple, pour l'italien nous n'avons pas retenu de textes présentant trop d'anglicismes, un phénomène non marqué dans la presse italienne, mais qui peut dérouter un Espagnol dont la tradition linguistique refuse l'emploi d'anglicismes, et peut lui faire croire qu'il a affaire à un texte de spécialité, alors qu'il s'agit tout simplement d'une chronique.

3. Les inférences au niveau de la macrostructure

3.1 La compréhension globale

En langue étrangère, la lecture se déroule selon une pratique qui va du niveau le plus général – intertextuel – au niveau le plus spécifique – intratextuel. Mais ces deux niveaux ne fonctionnent pas comme des compartiments étanches puisque il y a un va-et-vient entre le niveau global et le niveau local. La forme externe du texte permet d'inférer le genre discursif et, par conséquent, l'organisation de l'information, c'est-à-dire le plan du texte et le type de séquence dominante du texte caractérisant le genre. Cela correspond à la compréhension globale du texte. Dans une deuxième phase, l'on descend au niveau linguistique, phase de compréhension locale.

3.2 Le paratexte

L'apprenant se sert du paratexte – forme externe du texte – pour identifier le genre discursif. Pour ce faire, il se base sur ses connaissances métatextuelles, sur les différents genres qui font partie de ses pratiques discursives. Il identifie aussi les mots-clés du titre et des sous-titres qui vont lui permettre d'anticiper le contenu du texte. Dans notre méthode il y a des textes dont le titre est un titre-thème : la recette, l'horoscope, les règles d'un jeu, les conseils ou la description d'un lieu géographique.

Type	Normatif	Normatif
Genre	Règles de jeu	Règles de jeu
Titre	Fr. <i>La pétanque</i>	Cat. <i>Noranta-nou</i>
Sous-titres	Le terrain A combien on joue ? Comment joue-t-on ? Qui gagne ?	Nombre de jugadors Material Desenvolupament

3.3 Les mots-clés

L'apprenant infère les mots-clés à partir du paratexte. Par la suite, il cherche à identifier les mots-clés dans le corps du texte, et cette identification le guide dans la progression thématique. Ces mots-clés et leur réseau isotopique correspondent toujours aux idées fondamentales du contenu du texte et déterminent sa cohésion et progression thématique.

Exemples

Cat. Impactar, pedra, carretera, responsabilitat, reclamació

Fr. psy, troubles de l'alimentation, anorexie

Pt. Reclamação, ruído, falta de civismo

Ita. Veterinario, prurito, chow-chow

Ces premières hypothèses lui permettent également d'identifier le genre discursif qui détermine l'organisation de l'information, ce qui lui donne le moyen d'inférer le plan du texte, et par conséquent, l'agencement des séquences correspondant au type de texte.

Si l'apprenant ne fait pas ces inférences qui relèvent de la macrostructure et qui correspondent à la compréhension globale du texte, la compréhension sera limitée et pleine de lacunes.

3.4 Les isotopies

Les isotopies font écho aux mots-clés et aux mots qui appartiennent au même champ sémantique. Le thème du texte, identifié à partir du titre, est fondamental dans la progression thématique, puisque cela permet à l'apprenant de chercher dans le corps du texte les éléments qui correspondent isotopiquement au thème du texte. Les isotopies aident à hiérarchiser le contenu du texte et à intégrer les contenus du thème. Voyons l'exemple dans un texte italien :

Type	Genre	Titre	Isotopie 1	Isotopie 2
Normatif	Conseil	<i>Quello strano prurito del Chow Chow</i>	carne formaggio pasta riso verdura olio	terapia antibiotica cortisonici antidegranulandia antibiotici

Chaque isotopie est formée par des mots lexicaux transparents et des mots lexicaux opaques. Les mots opaques peuvent être inférés dans le cadre de l'isotopie correspondante. C'est le cas en portugais du mot *padaria* (boulangerie) dans *encontra-se uma pastelaria e padaria que funciona 24 horas por dia*.

3.5 Les connaissances extralinguistiques

Par connaissances extralinguistiques, il faut entendre les savoirs culturels et encyclopédiques. Il y a une coïncidence avec les mots-clés du texte. Nous donnons quelques exemples où le mot est inférable à partir de la connaissance extralinguistique déclenchée par un autre mot du texte. Dans l'exemple suivant, le mot *scacchi* (*échecs*) est inférable à parti de *Kasparov* :

Ita. Siamo soltanto all' inizio (...), ma già alcuni importanti risultati sono stati raggiunti, come la storica partita tra Kasparov, il campione del mondo di *scacchi*, e un computer potentissimo denominato "deep blue".

Dans les exemples français, les mots *fiancé* et *petite sœur* sont inférés à partir des noms propres *Ken* et *Skipper*, qui sont eux-mêmes inférés à partir de *Barbie* qui, à son tour, rend possible l'inférence de *poupée* pour quelqu'un qui ne connaît pas la langue française :

Fr. *La poupée* Barbie

Fr. Autour d'elle apparaissent *le fiancé* Ken, la *petite soeur* Skipper

L'exemple suivant en catalan montre l'effet d'emboîtement produit par les inférences. On comprend le mot *fanalets* (*lanternes*) parce qu'il est inférable à partir de *llumets* (*lumières*) qui l'est, à son tour, du mot *colors* (*couleurs*). Tous les trois font partie de la même isotopie :

Cat. Segueia impresionada per la gran quantitat de *llumets de colors*

Va quedar sorpresa en veure la quantitat de llums i *fanalets*

4. Les inférences au niveau de la microstructure

Les langues romanes ont l'avantage de partager, à un degré qui peut varier d'une langue à l'autre, un fond lexical commun, une sorte de lexique panroman. Par conséquent, les textes ont un nombre élevé d'éléments cognats et, d'autre part, un grand nombre d'éléments que l'on peut inférer facilement, qui constituent une sorte de lexique commun déguisé. Le mot lexical est l'élément moteur de la compréhension locale, c'est-à-dire de la compréhension au niveau de la microstructure.

L'inférence suit deux démarches différentes : l'une se base sur la transparence ; l'autre sur le transfert de la langue maternelle (LM).

Les inférences lexicales par transparence exploitent la ressemblance formelle entre les mots de la LE et de la LM. L'apprenant identifie le mot qui a une forme semblable ou très proche en sa LM, et à partir de là, il lui attribue par inférence le sens qu'il a dans sa LM. C'est une façon d'accéder au sens qui se fonde sur la forme. Nous pensons que le problème des faux-amis est un « faux problème », puisque le plus souvent le contexte linguistique ou la compréhension globale du texte lèvent toutes sortes d'ambiguïtés. Voyons les exemples suivants :

Portugais	Français	Italien	Catalan
- Nascido no século XVIII de origem popular e urbana, o fado foi conotado mais tarde com o <i>regime salazarista</i> , dando protagonismo aos fadistas que se transformaram de <i>amadores</i> em profissionais	- Tiramisu. Ce <i>dessert</i> inventé dans la région de Vénétie est devenu un classique de la pâtisserie italienne.	- Avete dovuto: (...) -cercarlo con tutti i mezzi: giornali, rivisti di settore, internet, passaparola, e quant' altro può <i>sembrare</i> utile	- La xarxa de promoció social està formada per centres cívics, casals de gent <i>gran</i> , casals de joves i casals infantils i ludoteques
- Coloque antiderrapantes na banheira e nos <i>tapetes</i>	- Figure littéraire hors pair, Victor Hugo est très jeune, attiré par la poésie et la gloire liée à l'écriture ; ses premiers <i>succès</i> lui apportent la célébrité	- scrivere ed inviare curriculum e <i>lettera</i> di presentazione	- plantes més resistentes a la <i>manca</i> d'aigua

Les mots transparents aident l'apprenant à construire une partie du sens du texte. Nous avons remarqué que dans le processus de reconnaissance lexicale, l'apprenant n'aborde pas nécessairement le mot en entier, mais très fréquemment il le fait de façon partielle en procédant à une segmentation en unités discrètes.

Le transfert, relié à la transparence, permet au niveau lexical de décoder, par exemple, les collocations.

Si la forme du mot n'est pas identifiable par rapport à la LM, le mot est perçu, en principe, comme étant opaque. Mais l'opacité peut être levée par plusieurs facteurs : le contexte linguistique, les isotopies, et les connaissances encyclopédiques ou générales de l'apprenant. Nous avons distingué quatre contextes linguistiques qui permettent d'inférer les mots perçus comme opaques : le contexte immédiat, le contexte des collocations, le contexte proche et le contexte large.

Finalement, il faut convenir qu'il y a un lexique qui est absolument opaque, cependant, peu de mots sont opaques de façon isolée. Le plus souvent, il faudrait parler plutôt de zones d'opacité. Sur ce point nous sommes tout à fait d'accord avec ce qui a été signalé par Lopez Alonso & Séré (2001 : 146) : « la opacidad de una palabra, sobre todo si es clave para la comprensión, se extiende generalmente al conjunto del contexto inmediato o próximo en el que la palabra aparece, imposibilitando el uso de los otros términos conocidos o transparentes ». Voici quelques exemples tirés de notre corpus :

Fr. Le sommeil ne vient pas sur commande, *et plus on se tracasse à son sujet, plus il se tient loin*

Fr. *Je me fais énormément de soucis pour elles*

Ita. Abbandonando il flusso di turisti, *allontanandosi dal vocio della folla e camminando, semplicemente.*

4.1 Contexte immédiat

Dans notre approche, le contexte immédiat correspond au syntagme nominal ou *groupe nominal*. Quelques exemples :

Portugais	Français	Italien	Catalan
- <i>colheres</i> de sopa	- L'apparition <i>chez</i> l'homme d'un virus	- La metodologia <i>d'indagine</i> parte del presupposto che (...)	- plantes més resistents a la <i>manca</i> d'aigua
- açúcar <i>em pó</i>	- Tiramisu. Ce <i>dessert</i> inventé dans la région de Vénétie	- <i>malattie</i> croniche che debilitano il sistema immunitario	- L'aigua, o en ocasions les <i>begudes</i> refrescants Light
- <i>torneiras</i> de segurança do gás e da água	- <i>saupoudré</i> de cacao en <i>poudre</i>	- <i>essere</i> umano	- <i>xarxa</i> de carreteres de l'Estat
- <i>quadros</i> intermédios qualificados	- un jeune <i>garçon</i> de 11 ans	- antichi <i>patti</i> di amicizia e di alleanza	- per primera i última <i>vegada</i>

4.2 Collocations

Nous avons relevé toutes les collocations et nous les exploitons de façon systématique. Nous avons remarqué que si la base de la collocation est transparente, l'apprenant infère sans difficulté le collocatif par transfert de celui de sa LM. Pour le traitement des collocations, nous nous basons sur la Théorie Sens-Texte, par conséquent, nous avons relevé aussi les collocations où la base de la collocation est le sujet syntaxique du verbe support et non seulement les collocations où la base est le complément.

Portugais	Français	Italien	Catalan
- <i>Cumpriu</i> as suas expectativas para o Europeu de Piscina Curta	- Se <i>brosser</i> les dents	- Disponete le <i>fette</i> di salmone affumicato o il salmone affumicato intero, su di un piatto di portata, circondate da <i>spicchi</i> di limone. Servite a parte le <i>fette</i> di <i>pan carré</i> a cui avrete tolto la crosta.	- un <i>grapat</i> de fruites seques (amettes, nous, avellanes, pistatxos...)
- <i>Faça</i> um seguro	- Pour James Haxby, qui a <i>mené</i> cette étude, (...)	- e su 392 donne che non avevano <i>súbito</i> infarti cerebrali	- és necessari que es <i>facin</i> reduccions profundes de les emissions en tot el món.
- A mais comum é <i>fornecer</i> acesso	- <i>Posez</i> des questions ouvertes	- alcuni importanti risultati sono stati <i>raggiunti</i> , come (...)	- en ser <i>escollit</i> diputat a la Mancomunidad que presidía Puig i Cadafalch

4.3 Contexte proche

Le contexte proche correspond, pour nous, au contexte phrastique.

Portugais	Français	Italien	Catalan
- Misturar a farinha e o sal na água e trabalhar a massa até a ligar	- Le réseau de transports dans cette ville est particulièrement bien développé avec 3 trams, (...) et de nombreux bus.	- Si comincia a leggere ad alta voce da quando i bambini sono ancora nel grembo materno	- Els Serveis Socials són un conjunt d'actuacions i recursos per prevenir la marginació i promoure la integració d'aquelles perones o famílies que, per raó de dificultats econòmiques, de manca d'autonomia personal, de disminucions o de marginació (...)
- O desenvolvimento da rádio e as gravações em disco deram-lhes, a partir dos anos 30, o estatuto de artistas e o fado viveu então a sua época de ouro		- una proteina capace di attivare e disattivare altri geni che potrebbero essere coinvolti nello sviluppo del linguaggio	- Però també a tots els qui viuen en català, arreu del món, gràcies a que la xarxa ha fet possible una nova forma de catalanitat virtual.
- A novidade das crónicas de Fernão Lopes não se prende apenas com a compreensão da dinâmica da sociedade, mas também com o método que utiliza para a determinação da verdade histórica		- avere molta pazienza, non scoraggiarsi se le prime volte il bambino si concentrerà	

4.4 Contexte large

Enfin, nous considérons que le contexte large, interphrastique, va au delà de la phrase où se trouve le mot opaque, et peut comprendre plusieurs phrases.

Portugais	Français	Italien	Catalan
- Têm a sua origem normalmente em zonas onde a crosta terrestre está fracturada (falhas), podendo as vibrações por ele produzidas durar desde poucos segundos até alguns minutos. Após o primeiro abalo acontecem espaçadamente outros mais <i>fracos</i> (réplicas).	- Annick était <i>pâtissière</i> . Un jour le jeune roi Nicolas est entré par hasard dans sa <i>boutique</i> pour acheter une tarte.	- Per arrivare ad oggi il <i>percorso</i> è stato <i>impegnativo</i> . Avete dovuto: -individuare il lavoro che si vuole e esaminare la presenza di conoscenze e titoli <i>richiesti</i> ; <i>cercarlo</i> con tutti i mezzi: giornali, riviste di settore, Internet, passaparola e quant'altro può sembrare utile;- scrivere ed inviare curriculum e <i>lettera</i> di presentazione	-El guió, escrit pel propi director i patick Marber, està basat en l'obra de teatre homònima d'aquest film. La <i>peça</i> va debutar als escenaris de Londres el 1997 i va <i>rebre</i> crítiques favorables, a més de guanyar diversos premis
		- Siamo soltanto all'inizio (...), ma già alcuni importanti risultati sono stati raggiunti, come la storica partita tra Kasparov, il campione del mondo di scacchi, e un computer potentissimo denominato "deep blue". <i>Siete pronti</i> per entrare nell'era delle macchine pensanti?	

Conclusion

Nous avons proposé une approche descendante de l'intercompréhension : de la macrostructure à la microstructure. La macrostructure concerne les caractéristiques en lien avec le genre discursif et le type de texte. La microstructure est la texture linguistique c'est-à-dire les caractéristiques lexicales et grammaticales. Nous visons donc une compréhension globale et locale. Pour ce faire, nous exploitons les caractéristiques discursives et les récurrences grammaticales qui y sont reliées. Par conséquent, du point de vue lexical nous distinguons deux niveaux d'inférences : celles qui relèvent de la macrostructure et celles qui relèvent de la microstructure.

Dans le premier niveau, celui de la macrostructure, nous avons analysé la compréhension globale et les inférences. Nous avons distingué plusieurs types d'inférences : le paratexte (la forme externe du texte, la mise en page, etc.), le plan du texte, l'identification des mots-clés. Ceux-ci et leur réseau isotopique contribuent aux idées principales du contenu du texte. Dans ce niveau, nous avons retenu l'importance des savoirs culturels et encyclopédiques comme source de compréhension et d'inférence textuelles.

Dans le deuxième niveau, celui la microstructure, nous avons distingué deux types d'inférence : la transparence et le transfert. Le premier se base sur la ressemblance de formes entre le mot lexical de la LE et celui de la LM. Le transfert, relié souvent à la transparence d'un autre élément, est essentiel dans le décodage des collocations : si la base est transparente, le collocatif, même s'il est formellement opaque, est décodé par l'apprenant à partir du collocatif de sa LM.

Lorsqu'il n'y a pas de ressemblance formelle, le mot de la LE est perçu comme opaque. Cependant, même l'opacité, au niveau de la microstructure, peut être levée par le contexte linguistique. Nous avons différencié quatre contextes linguistiques : le contexte immédiat, les collocations, le contexte proche et le contexte large.

Du point de vue méthodologique, nous considérons que, en créant chez l'apprenant l'habitude de l'observation des textes en tant que structures cristallisées de communication, avec des caractéristiques grammaticales et lexicales déterminées par celles-là, nous lui fournissons un outil très performant pour une compréhension globale et locale.

Bibliographie

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1992). *Projets d'enseignement et de recherche sur les langues romanes en Europe dans les années 90*. Comunicación en ExpoLingua, Madrid.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., MOTA, A., SIMONE, R. & UZCANGA VIVAR, I. (1997). *Eurom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia Editrice.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (1997). Une grammaire pour lire en quatre langues. Le français dans le monde. Numéro Spécial. Hachette Edicef. 33-37.
- BRONCKART, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et le non verbal en situation de travail ? In : J.P. Bronckart, & le groupe LAF (Eds.). *Agir et discours en situation de travail*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation (pp. 11-144). Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, numéro 103.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D. & PASSERAULT, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. Paris : Armand Colin.
- DUMONT, R. (2008). *De la langue à la culture – Un itinéraire didactique obligé*. L'Harmattan.
- GOMEZ FERNANDEZ, A. (2011). Inferencias léxicas y colocaciones en la intercomprensión plurilingüe. In : M. Sanz & J. Verdegall (Eds.), *Construcción de identidades y cultura del debate en los estudios de lengua francesa* (pp. 192-203). Castelló : Ediciones Universidad Jaume I.
- GOMEZ FERNANDEZ, A. (2011). Enseñar a inferir: las colocaciones de una lengua de especialidad mediante la intercomprensión. In: Fr.,-J. Meissner, F. Capucho, Ch. Degache, A. Martins, D. Spita & M. Tost (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research* (pp. 65-83). Tübingen : Narr Verlag.
- LÓPEZ ALONSO, C. & SÉRÉ, A. (2001). *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*. Hamburg : Buske Verlag.
- MALRIEU, D. (2004). Linguistique de corpus, genres textuels, temps et personnes. *Langages* 1/2004, n° 153. 73-85.
- SKYTTE, G. (2001). Coerenza e equivalenza testuale: preliminari per un studio comparativo dei generi. In: M. Prandi & P. Ramat (Eds.), *Semiotica e linguistica. Per ricordare Maria Elisabeth Conte* (pp. 81-95). Milano: Francoangeli.
- UZCANGA VIVAR, I. (2004). Intercomprensión lingüística y estructuras discursivas. In: E. González-Alvárez & A. Rollings (Eds.), *Studies in Contrastive Linguistics* (pp. 625-633). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela publicacións.

- Uzcanga Vivar, I. (2011a). Intercomprensión e interculturalidad: de Eurom-4 a Eurom.Com.Text. In : D. Álvarez, P. Chardenet & M. Tost (Eds.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 243-259). Paris : Union Latine.
- Uzcanga Vivar, I. (2011b). Intercompréhension et récurrences grammaticales dans les types de textes et les genres discursifs. In: Fr.-J. Meissner, F. Capucho, Ch. Degache, A. Martins, D. Spita & M. Tost (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research* (pp. 49-64). Tübingen : Narr Verlag.

À propos de la valeur heuristique de *machin* : un pont entre l'Approche Pronominale et l'intercompréhension

Riassunto

Attraverso l'uso particolare della tecnica della parola vuota nel metodo *Eurom4*, Claire Blanche-Benveniste riprende i principi dell'Approccio Pronominale, la teoria linguistica sviluppata all'inizio della sua carriera.

Parole Chiave: teoria linguistica, approccio pronominale, sintassi, intercompréhension.

Abstract

The use of the empty word technique in the *Eurom4* method is an application of the principles of the Pronominal Approach, the linguistic theory developed by Claire Blanche-Benveniste at the beginning of her career.

Key-words: linguistic theory, pronominal approach, syntax, intercomprehension.

Introduction

Qu'est-ce qui a poussé Claire Blanche-Benveniste à s'intéresser à un domaine aussi éloigné du sien et, qui plus est, abondamment « investi » par plusieurs disciplines autonomes (pédagogie et didactique des langues, psychologie, psycholinguistique, etc.) ? Est-ce simplement son expérience personnelle d'enfant ayant été exposée, dès son plus jeune âge, à plusieurs langues différentes ou n'y aurait-il pas plutôt une connivence profonde entre tous les pans de son œuvre scientifique, des atomes crochus entre l'intercompréhension et l'Approche Pronominale, la théorie qu'elle développa au début de sa carrière en linguistique générale ?

C'est justement à partir d'une technique très utilisée dans l'intercompréhension – celle du *mot vide* – puisée chez les spécialistes de la lecture et combinée à l'identification des constituants syntaxiques de l'énoncé, que nous évoquerons les différents points de résonance entre cette « méthode de linguiste » et les postulats théoriques posés vingt ans plus tôt par Claire Blanche-Benveniste. Nous espérons ainsi contribuer à remédier à une sorte de méconnaissance réciproque qu'il nous a parfois été donné d'observer entre les différents chercheurs qui s'intéressent à son œuvre, l'Approche Pronominale étant considérée par les uns comme un développement ésotérique réservé au *happy few* des linguistes et l'Intercompréhension étant tenue par les autres au mieux comme un divertissement linguistique, au pire comme une trahison de la rigueur intellectuelle de la recherche linguistique « sérieuse », alors que les recherches sur le français parlé, généralement connues des uns et des autres, semblent faire l'unanimité.

1. Au commencement était l'Approche Pronominale

La carrière de linguiste de Claire Blanche-Benveniste est dès le départ très éclectique, sa formation la destinant à la philologie médiévale, sa curiosité la poussant très tôt vers la description de la langue (elle collabore à la *Grammaire Larousse du Français Contemporain*, qui paraît en 1964, avec Chevalier, Arrivé et Peytard), avec des prises de position parfois éclatantes, comme ce fut le cas avec la publication, en 1968, de *L'orthographe*, écrit avec A. Chervel. Mais c'est peut-être la rencontre avec Karel van den Eynde, en 1968 au Congo, qui va déterminer la direction fondamentale de ses recherches ultérieures. Ce linguiste s'occupe en effet de langues africaines sans écriture, ce qui permet à Claire Blanche-Benveniste de mesurer l'intérêt des méthodes distributionnelles qu'elle appliquera par la suite à l'étude du français parlé. En outre, l'intérêt de Karel van den Eynde pour la morphologie verbale et pour l'élaboration d'une méthode de description des constructions verbales sont le point de départ de sa thèse, qu'elle discutera en 1973 à Paris III et qui sera publiée en 1975. C'est donc à partir de la fin des années soixante que l'Approche Pronominale commence à s'élaborer dans le dialogue entre ces deux linguistes, qui signeront par la suite plusieurs articles de présentation de cette approche, avant *Pronom et Syntaxe* (1984), écrit avec J. Deulofeu et J. Stéfani, qui en constitue la version la plus aboutie.

L'idée à la base de cette démarche originale est que l'analyse syntaxique est souvent rendue complexe par l'infinie variété du lexique, qui impose des

contraintes de compatibilité et de plausibilité sémantiques étrangères à la structure syntaxique en tant que telle ; il y a donc deux niveaux sémantiques qu'il convient de séparer pour ne pas fausser l'analyse : la *sémantique grammaticale* et la *sémantique lexicale*. Les pronoms interviennent d'abord comme *classificateurs* du lexique nominal qui permettent de gommer la sémantique lexicale et de montrer les seules contraintes de nature grammaticale, comme le disait déjà Gustave Guillaume au sujet de la « phrase-mot ».

Chez Blanche-Benveniste, la position est plus radicale, car le rapport lexique-pronom est renversé : c'est le pronom qui est premier, alors que le syntagme nominal est considéré comme une lexicalisation de celui-ci. Les logiciens de la théorie de la description, comme Peirce ou Quine, lui offrent un appui solide : « Être, c'est être dans le domaine de référence d'un pronom. Les pronoms sont les instruments de base de la référence ; les noms auraient pu être appelés plutôt *propronoms* » (Quine, cité par Blanche-Benveniste 1975 : 29).

L'utilisation des pronoms permet aussi de faire ressortir les différentes constructions d'un verbe ; en plus d'être des classificateurs, les pronoms sont donc des *révélateurs* de constructions verbales, alors que le lexique nominal risque d'occulter les différences. Des constructions verbales comme *Je parle à Pierre* et *Je renonce à Pierre* ont apparemment la même structure de surface, alors que les pronoms montrent une différence nette entre *Je lui parle* et *Je renonce à lui* / *Je lui renonce*. Dès lors, la définition des propriétés syntaxiques d'un verbe ou d'une classe verbale est donnée par l'ensemble des *formulations* s'appliquant à ce verbe ou à cette classe. Cette notion affine celle de construction en la situant à un niveau plus abstrait : les formulations sont les différentes séquences que l'on peut obtenir à partir de l'unité lexicale du verbe et des séquences de paradigmes de clitiques qui peuvent l'accompagner, caractérisées par leur position auprès du verbe et par leur structure interne, définie sous forme de traits (personnel, infinitif...)¹.

Une autre position méthodologique concerne le type d'éléments retenus pour la description de la syntaxe verbale : parmi les éléments rattachés au verbe, il convient de distinguer entre ceux qui caractérisent la construction verbale de tel ou tel verbe (*valence*), ceux qui sont communs à tout élément de la classe verbale (*rection*) et ceux qui ne sont pas régis par le verbe (*associés*). Seuls les éléments de valence seront retenus pour décrire le verbe.

¹ Blanche-Benveniste *et alii* 1984 : 31-32 ; 110.

Enfin, l'utilisation des pronoms ne supprime pas la fonction du lexique ; c'est ainsi que dans cette approche, la *relation de proportionnalité* entre pronom et lexique est considérée comme la troisième dimension de la description syntaxique, à côté de la dimension syntagmatique (séquence) et paradigmatic (commutation).

2. L'intercompréhension : une méthode de linguiste

Le projet d'une méthode d'intercompréhension entre 4 langues romanes (portugais, espagnol, italien, français) lancé au début des années 90 (Blanche-Benveniste 1991), présentait peu d'éléments en commun avec la théorie et les pratiques d'enseignement des langues étrangères de l'époque, ce qui lui a valu bien des critiques et des incompréhensions, rapidement modérées toutefois par le constat de son efficacité. En effet, en dépit du *mainstream*, la méthode n'était ni communicative, ni actionnelle, puisqu'elle était basée sur une activité de type para-traductif² ; elle utilisait une typologie textuelle unique, bien qu'authentique (des articles de journal) et ne proposait pas d'activité de *problem solving* à partir des informations ou des éléments linguistiques présents dans le texte. Enfin, seul l'*input* était donné en langue étrangère (LE), alors que l'interaction entre les participants et avec le formateur se déroulait en langue maternelle (LM). Par ailleurs, les prescriptions concernant le déroulement des séances étaient proches des instructions d'un protocole d'enquête : les trois langues autres que la LM devaient être présentées dans chaque séance, avec une durée fixe pour chaque langue et dans un ordre généralement identique. En outre, on encourageait chez les apprenants la pratique du *think aloud* et du partage entre les participants, ce qui permettait aux formateurs-observateurs de noter tout ce qui se passait lors de l'effort d'intercompréhension.

Si l'approche ne manquait pas de rigueur, est-ce qu'elle était en revanche didactiquement ingénue ou, pis encore, prétentieuse ? Aucune des deux : Claire Blanche-Benveniste était tout à fait consciente du décalage de sa

² Afin de prévenir d'éventuelles incompréhensions, il faut préciser que ce qu'on désigne ici par « traduction », ce n'est pas l'exercice scolaire critiqué par l'approche communicative ; à ce titre, la traduction n'a jamais été le but d'*EuRom4*. Dans cette méthode, on demande simplement aux apprenants de dire, dans leur propre langue, ce qu'ils comprennent du texte en L2. C'est donc une activité qui s'inscrit dans le *think aloud* (cf. *infra*), une verbalisation-témoin de l'IC, qui admet l'approximation ainsi que l'incomplétude (certains mots peuvent être laissés de côté), pourvu que le sens global soit perçu. Dans la suite de cet article, c'est dans cette acception technique que nous utiliserons le terme « traduction ».

démarche par rapport à la didactique des langues, et le déclarait ouvertement, que ce soit au sujet de l'IC ou de l'enseignement du français LM :

Précisons que je ne suis pas pédagogue, que je n'ai pas de méthodes d'enseignement à proposer. Mais je suis persuadée que nous devrions tous bénéficier de rencontres comme celle-ci, si nous savons poser les problèmes correctement. Les enseignants pourraient transmettre aux linguistes des trésors d'observations sur le développement du langage, qu'ils sont les seuls à pouvoir faire ; les linguistes pourraient prendre le temps de faire des analyses et de communiquer quelques interprétations qui seraient utiles pour l'enseignement.

(Conférence à l'IUFM du Mans du 22/01/2002 : « Parodies : quand les enfants font l'expérience du langage des adultes »)

Cet extrait est révélateur du rôle assigné par Claire Blanche-Benveniste à la linguistique : celle-ci ne doit pas remplacer les autres formes de savoir sur la langue, mais c'est à elle qu'incombe, en tant que mission spécifique, l'analyse des mécanismes qui président à la formation du sens. Cela nous permet de mieux comprendre le lien entre ses travaux sur l'Approche Pronominale et son engagement dans l'intercompréhension : dans les deux cas, sa posture est celle du linguiste qui collecte et observe des phénomènes langagiers particuliers et essaie de les interpréter en effectuant des généralisations à partir des régularités relevées et des corrélations entre plusieurs phénomènes.

EuRom4 est donc une méthode de linguiste non seulement parce que l'observation des locuteurs essayant de comprendre un texte en LE est en soi intéressante, car elle permet d'étudier les démarches de réduction de l'inconnue et le choix des points d'ancrage utiles pour amorcer le décodage, mais aussi parce que Claire Blanche-Benveniste postulait l'identité profonde des mécanismes de compréhension en LM et en LE et qu'il s'agissait donc pour elle d'aider les apprenants à projeter sur la LE les mécanismes implicites dans leur décodage habituel de leur propre langue, ce qui est loin d'être automatique, comme nous le verrons au § 3. Or, le modèle offert par l'Approche Pronominale constitue un soubassement théorique d'une très grande généralité, grâce auquel on peut non seulement appréhender les mécanismes du français, mais aussi ceux des autres langues selon une grille commune, ce qui est de la plus grande importance pour organiser un cours d'intercompréhension et pour jouer le rôle de formateur même au cas où la maîtrise dans les quatre langues ne serait pas comparable.

3. Régression et opacités : les difficultés des apprenants

Un problème central observé par les spécialistes de la didactique des langues étrangères concerne la régression de l'apprenant, au début de son parcours en LE, vers les mécanismes caractérisant les premières phases de son apprentissage de la lecture et de l'écriture en LM. Ceci est également valable pour l'intercompréhension, où l'input possède dès le début un niveau de complexité très élevé et où le sentiment d'ignorance d'une langue qu'on n'a jamais apprise est d'emblée très fort. Voici donc réunis deux des obstacles majeurs théorisés par Krashen (1987) : l'absence d'input compréhensible et la présence d'un filtre affectif sévère. La conséquence de ces deux facteurs détermine des conduites régressives même chez des apprenants qui sont par ailleurs de bons lecteurs en LM ; on constate une forte passivité vis-à-vis de l'input et le blocage des stratégies de calcul sémantique contextuel (*top-down*) et d'approximation lexicale : confronté à une tâche de compréhension écrite, l'apprenant fait du décodage linéaire, un mot à mot laborieux (*bottom-up*) qui l'empêche d'appliquer une saisie holistique du texte. L'apprenant n'ose pas modifier l'ordre des éléments de l'énoncé de départ ou « sauter » le moindre mot : il applique une présomption d'isomorphisme (typique de l'interlangue) entre sa propre langue et la LE.

Tout cela (régression, mauvaises stratégies, présomption d'isomorphisme) entraîne de nombreux blocages interprétatifs qui donnent lieu à au moins quatre types d'opacités par rapport auxquelles le formateur devra proposer des stratégies de contournement.

3.1 Opacité lexicale

La concentration des efforts sur le lexique aboutit à un blocage complet lorsque la LE utilise des morphèmes dont on ne devine pas intuitivement le sens. C'est le cas, entre autres, de ce que Scampa (2008) appelle les « non amis », à propos du couple français-italien : des mots dont le morphème lexical ne présente aucune ressemblance avec celui de l'autre langue (*après-dopo, très-molto, on-si, rien-nulla, toujours-sempre, acheter-comprare, etc.*). Dans ce cas, le recours continu à un dictionnaire devient handicapant, alors que le calcul sémantique inférentiel, à partir des éléments contextuels interprétables pourrait résoudre bon nombre de difficultés. D'ailleurs, on sait aussi que le lexique décodé par l'apprenant lui-même au terme d'un raisonnement est mémorisé durablement, tandis que le mot simplement trouvé dans le dictionnaire risque d'être aussitôt oublié. En (1), le portugais *ontem* n'est pas isomorphe

par rapport aux trois autres langues et résulte donc opaque. Le contexte étroit, transparent, permet de supposer une valeur temporelle sans lever l'opacité de *ontem* pour autant ; il faudra avoir recours au dictionnaire ou, comme c'est le cas dans *EuRom4*, à un tableau lexical multilingue contextuel, qui révèle aussi le statut original de cet adverbe par rapport aux autres langues :

(1) Port. Sessenta polícias começaram, **ontem**, a controlar rigorosamente a velocidade das canoas a motor

[Port. *ontem* - Esp. *ayer* - Ita. *ieri* - Fr. *hier*]

De même, en (2), l'espagnol *brote* n'a de point de contact qu'avec le portugais *broto*. Dans ce cas aussi, l'opacité demeure bien que le reste de la phrase soit transparent et il faut avoir recours à une traduction, sauf si le contexte large donne des indications à ce sujet.

(2) Esp. la lucha contra el nuevo **brote**

[Port. *broto* - Esp. *brote* - Ita. *focolaio* - Fr. *poussée*]

3.2 Opacité morpho-syntaxique

L'une des conséquences de la présomption d'isomorphisme c'est que, dans la recherche d'équivalents, l'apprenant a parfois tendance à établir des correspondances biunivoques entre les unités des deux langues, alors que la lexicalisation entraîne souvent l'utilisation d'un nombre variable d'unités graphiques d'une langue à l'autre (lexies composées et lexies complexes). Par conséquent, l'apprenant se retrouve avec trop d'unités (ou pas assez) par rapport à la structure qu'il a supposée au moment de commencer son décodage.

Ce problème se manifeste très souvent au niveau des locutions prépositionnelles, conjonctives ou adverbiales : en (3), en plus de l'opacité lexicale de *verões*, *mais* et *quentes*, on relève l'opacité morpho-syntaxique du second terme de comparaison, qui comporte quatre éléments en portugais, dont trois à la suite sont des mots grammaticaux, alors qu'en français il n'y en a que trois (la conjonction *do que* se réduit à *que*) et en italien deux, du fait de l'agglutination. Les apprenants français et italiens auront donc le plus grand mal à ramener cette construction à l'horizon des catégories de leurs langues, d'autant que l'emploi d'un SN sans tête (tête qui peut être reconstituée *os [verões] actuais* équivalent à *les [étés] actuels*) opacifie ultérieurement cet élément.

(3) Port. A previsão do tempo [...] indica verões mais quentes e secos **do que os actuais**

Fr. La prévision du temps [...] indique des étés plus chauds et secs **que les actuels**

Ita. La previsione del tempo [...] indica estati più calde e secche **delle attuali**

Les exemples (4) et (5) montrent des difficultés comparables en italien : en (4), l'adverbe *oltre* lexicalise en une seule unité le sémantisme locatif et comparatif, alors que les autres langues ont recours à deux unités ; en (5) les clitiques agglutinés au verbe rendent leur identification difficile et brouillent la reconnaissance du verbe parce que le suffixe verbal n'est plus en finale :

(4) Ita. i ricercatori sono andati **oltre**

[Port. *mais longe* – Esp. *más allá* – Ita. *oltre* – Fr. *plus loin*]

(5) Ita. Il gatto voleva portarselo **via** Le chat voulait l' emporter

3.3 Opacité topologique

La présomption d'isomorphisme trouve ici sa conséquence la plus directe : l'apprenant se trouve confronté à un énoncé dont la plupart des éléments lui sont inconnus, mais comme il s'agit d'un échantillon authentique de la LE, il estime que cet énoncé est forcément bien formé et qu'il ne s'agit que de traduire les groupes nominaux au fur et à mesure qu'on les rencontre pour aboutir à un énoncé tout aussi bien formé en LM. L'apprenant naïf oublie toutefois que l'organisation topologique des langues obéit à des principes différents et que, par conséquent, les constituants syntaxiques ne sont pas toujours là où on les attend. Cette notion d'attente fait référence non pas à ce qu'on connaît de la LE, mais aux schémas prototypiques de sa propre langue, assimilés et appliqués inconsciemment aux énoncés de la LE.

L'apprenant francophone, par exemple, aura tendance à appliquer aux énoncés des autres langues la grille interprétative toute prête qui lui est fournie par sa propre langue dans l'ordre SVO³, et à assigner, par conséquent, dès qu'il a cru repérer le Verbe, le statut de Sujet à tout constituant placé à gauche de celui-ci et le statut d'Objet au constituant placé à sa droite. L'exemple (6) est tiré de l'italien, langue sans sujet obligatoire (Pro-drop) et sans place fixe pour celui-ci ; ici le sujet est placé après le verbe et l'objet :

³ Cette tendance, plus constante chez les francophones, se retrouve cependant, dans des proportions variables, chez les apprenants d'autres langues aussi.

(6) L'80 per cento [dei tumori] deve l'insorgenza o lo sviluppo a fattori ambientali.
E fra questi hanno un ruolo rilevante le abitudini alimentari

E fra questi	hanno	un ruolo rilevante	le abitudini alimentari
Compl.	V	O	S

Les apprenants francophones d'*Eurom4* interprétaient souvent *questi*, placé dans le contexte gauche de *hanno*, comme le sujet de la phrase, d'autant plus que le suffixe verbal laisse supposer un accord en nombre et en personne avec *questi*. L'objet est ici correctement identifié, car il se trouve dans le contexte droit, alors que le SN sujet *le abitudini alimentari* est un « reste » de l'interprétation dont l'apprenant ne sait trop que faire. Ces difficultés, qui vont au-delà de la ressemblance lexicale et qui sont spécifiquement syntaxiques, aboutissent soit à la non-traduction (6'), soit à la segmentation abusive (6''), où l'adjectif *rilevante* est interprété comme un participe présent à la tête d'un syntagme déterminatif.

(6')

E fra	questi	hanno	un ruolo rilevante	le abitudini alimentari
?	S	V	O	?
Et <i>machin</i>	ceux-ci	ont	un rôle relevant	les habitudes alimentaires
				<i>nouvelle phrase coordonnée ???</i>

(6'')

E fra	questi	hanno	un ruolo	rilevante le abitudini alimentari
?	S	V	O	
Et <i>machin</i>	ceux-ci	ont	un rôle	relevant des habitudes alimentaires

Le rôle de l'enseignant consistera ici à susciter une réflexion sur l'ordre des constituants et le regroupement en syntagmes faisant apparaître, *in fine*, la possibilité d'un sujet en position finale, séparé du verbe par l'objet.

3.4 Opacité mémorielle

Il y a enfin une opacité liée à la surcharge de la mémoire de travail dans le cas d'énoncés très longs ou comportant un grand nombre de mots opaques dont le contexte ne permet pas d'inférer le sens. Or, les recherches sur la lecture (Smith 1971, Cornaire 1999) ont montré depuis longtemps que la

mémoire de travail ne dépasse pas les 7 unités et que, passé ce seuil, le lecteur doit recatégoriser ces unités en groupes de niveau supérieur et les stocker dans la mémoire à long terme, afin de libérer la mémoire de travail pour les activités de décodage ultérieur. C'est l'activité d'interprétation sémantique qui permet cette conversion, d'abord à travers la reconnaissance progressive de syntagmes nominaux et leur mise en rapport avec le verbe constructeur, avant de quitter le niveau syntaxique pour passer au niveau plus abstrait de la représentation sémantique globale. Ces opérations sont généralement automatisées en LM et les lecteurs habiles les accomplissent très rapidement, si bien qu'ils peuvent lire sans peine des phrases très longues (dépassant les 18 mots, sans parler de la lecture rapide, qui demande un apprentissage spécifique) ; en revanche, on constate une régression en lecture en LE même chez des lecteurs expérimentés, et la surcharge mémorielle imposée par des énoncés comportant des incises ou l'imbrication de groupes nominaux, où les mots opaques mis en attente sont nombreux, fait vite atteindre la limite des 7 unités et aboutit à un effet de *tunnel vision* (Krashen 1987), ce qui bloque tout à fait la compréhension.

La tâche du formateur consiste dans ce cas à proposer des stratégies pour limiter la surcharge mémorielle afin de ne pas interrompre le travail de compréhension. Le « mot vide » est l'une de ces stratégies, comme nous allons le voir, bien que, dans l'approche proposée par Blanche-Benveniste, il permette de résoudre également d'autres types d'opacités.

4. La technique du mot vide

C'est à partir des difficultés que nous avons illustrées dans les paragraphes précédents que l'on pourra apprécier non seulement l'utilité didactique de la stratégie du mot vide, mais aussi son rapport avec le cadre théorique d'ensemble dans lequel Claire Blanche-Benveniste a entrepris le projet d'une méthode d'IC. La technique du mot vide⁴, à savoir l'emploi d'un mot passe-partout, au sens lexical très faible, tel que, par exemple en français, *chose*, *affaire*, *truc*, *machin*, *bidule* et ses versions « verbales » *machiner*, *faire*, *fabriquer*, *schtroumpfer*, etc. figure chez d'autres auteurs aussi, et notamment chez des psycholinguistes américains ayant travaillé sur l'apprentissage de la lecture (Alderson & Urquhart 1984). Ces travaux constituent la source directe où

⁴ A côté de « mot vide », on a vu ensuite apparaître le terme de « mot fantôme », qu'on retrouve aussi dans *EuRom5*.

Claire Blanche-Benveniste a puisé cette technique, comme elle l'a expliqué à plusieurs reprises (*cf.*, en particulier, le n° spécial du *Français dans le monde* de 1997, où sont reproduits des extraits de l'essai de Hosenfeld contenu dans ce recueil). L'utilité première de cette technique est de constituer un bouchetrou lexical permettant à l'apprenant de terminer sa phrase et de diminuer ainsi une frustration éventuelle due au blocage de la traduction. Comme il est dit dans la méthode :

Nous demandons aux lecteurs de remplacer les mots qui leur manquent par *machin*, *machiner* ou *chose*. De cette façon, ils peuvent aller jusqu'au bout de la phrase et trouver le sens global. Cela leur permet de revenir en arrière et de comprendre les "mots vides" (Blanche-Benveniste *et al.* 1997 : 76).

On peut résumer la fonction de base du mot vide à trois points : 1) la mise en attente des inconnues lexicales, qui sont par là même identifiées et isolées, afin de 2) dégager un sens global (le niveau textuel remplaçant le niveau phrastique), alors que 3) le sens des lacunes sera déterminé après coup à partir des autres mots de la phrase, par réduction progressive du paradigme pertinent. La conséquence de ce procédé sera donc une compréhension globale, tandis que la compréhension de détail se met en place progressivement, par couches successives sans se focaliser tout de suite sur ce qui reste à décoder (compréhension partielle). Le mot vide révèle ainsi une fonction déanxiogène très forte.

Si l'on en restait là, il n'y aurait aucune innovation dans l'approche de Blanche-Benveniste par rapport à ses devanciers ; en fait, dans *Eurom4*, l'utilisation du mot vide est complétée d'une part par l'identification sommaire de la catégorie syntaxique – effectuée par l'apprenant ou suggérée par le formateur – lors de la décision de suspendre la traduction d'une unité (choix entre p. ex. *machin* et *machiner*⁵) et, d'autre part, par un balisage des constituants syntaxiques des énoncés complexes proposé par le livre ou le formateur. Ces deux éléments sont loin d'être négligeables, puisqu'ils déplacent la fonction du mot vide de la simple mise en attente destinée à désengorger la mémoire de travail vers une dimension spécifiquement syntaxique qui le projette vers les mécanismes de décodage de la LM, où l'identification de la structure syntaxique et le regroupement des unités, même inconnues, en

⁵ E. Castagne (communication personnelle) a observé que, dans le cas de plusieurs unités inconnues dans le même énoncé, l'emploi d'items différents dans le rôle de mots vides augmente l'efficacité de cette stratégie.

syntagmes contribuent au décodage du sens de l'énoncé (Blanche-Benveniste 2002a et b⁶). Par ce biais on applique à l'intercompréhension le principe, posé dans l'Approche Pronominale, de la sémantique grammaticale comme niveau autonome par rapport à la sémantique lexicale (§ 1) et permettant une compréhension initiale, bien qu'appauvrie, de la construction verbale, aussi bien en LM qu'en LE.

5. Valeur heuristique du mot vide

Nous touchons là à l'une des clés de la méthode *Eurom4*, car l'utilisation de mots vides ne correspond pas simplement à une stratégie de sursis de la difficulté, mais bien plus à l'activation d'un processus heuristique basé sur l'exploitation des informations sémantiques données par la structure grammaticale. Le mot vide lui-même y fait figure de catalyseur pour deux raisons complémentaires : de par son sémantisme lexical réduit, il fonctionne comme les classificateurs pronominaux théorisés dans l'Approche Pronominale, ce qui permet de mieux percevoir les informations données par la sémantique grammaticale ; par ailleurs, l'effacement du mot de base, opaque, consent à l'apprenant de ne pas se fourvoyer en tombant dans le piège de la vraisemblance lexicale.

5.1 Classificateur pronominal et sémantique grammaticale

Comme nous l'avons vu, l'Approche Pronominale distingue entre une sémantique grammaticale et une sémantique lexicale. La première a généralement tendance à être occultée par la seconde : en effet, la sémantique lexicale, à cause de son rapport avec le monde extra-linguistique, accapare l'attention du locuteur et, *a fortiori*, de l'apprenant, pour qui la recherche du sens s'identifie le plus souvent à la recherche d'équivalents lexicaux (*cf. supra*, § 3). Prenant le contrepied de cet « esprit de dictionnaire », la technique du mot vide oblige à mettre en attente une grande partie de la sémantique lexicale et fait ressortir la sémantique grammaticale, commandée par le verbe, qui devient la base du décodage. L'idée d'utiliser des mots vides, donc de rendre plus abstraite la phrase à décoder, de passer par une étape plus dépouillée pour en comprendre la version de base avant d'y intégrer peu à peu les éléments

⁶ « En fait, cela correspond à des démarches que nous faisons tous naturellement quand nous rencontrons du lexique inconnu : mots techniques, régionaux ou archaïques. Nous ne les comprenons pas, mais si nous remplaçons provisoirement ce lexique inconnu par des pro-formes, nous pouvons au moins donner un sens global à l'énoncé, et nous pouvons souvent en déduire quelque signification, au moins approximative, pour les mots qui nous manquent. » (Blanche-Benveniste 2002b : 60-61).

provisoirement mis en suspens, est un argument fort en faveur de la sémantique grammaticale. Ainsi, si l'on peut admettre que les mots grammaticaux sont vides, comme le répète la tradition grammaticale, en revanche la structure n'est pas vide ou dépourvue de sens, et c'est justement ce sens qui favorise la mise en place de l'(inter)compréhension.

Nous reproduisons en (7) un énoncé espagnol que Caddéo & Vilaginés Serra (1997 : 125) donnent en exemple du cumul de difficultés qu'on peut rencontrer :

(7) Incluso los mejores especialistas consideraban a los más pequeños como poco más que un ruidoso y a veces molesto tubo digestivo incapaz de ver, oír o conocer.

Cet énoncé cumule les opacités : opacités morphosyntaxiques (*a veces – parfois*), topologiques (antéposition du groupe adjectival *ruidoso y ... molesto* comportant par ailleurs une incise *a veces* ; marquage prépositionnel de l'objet [+humain] *a los más pequeños*, lui-même comportant un comparatif), lexicales (les « non amis » *incluso* et *ruidoso*), mémorielles (26 unités). Face à un énoncé comme celui-ci, la technique du mot vide et l'analyse syntaxique de base donnent accès à une compréhension d'ensemble, bien que partielle :

(7') (*Machin* les meilleurs spécialistes)_s (considéraient)_v (*machin* petits)_o
(comme *machin* un *machin* et *machin* tube digestif incapable de voir, ouïr ou connaître)_{Att}

L'évitement des mots difficiles à traduire laisse émerger la structure *considérer X comme Y* ; dès lors, la sémantique grammaticale permet à l'apprenant de déduire un sens global et d'assigner un rôle aux différents constituants, qui commencent ainsi à « faire du sens », à perdre un peu de leur caractère informe et énigmatique. Le travail ultérieur consistera à déterminer le sens de mots opaques et à effectuer les arrangements topologiques nécessaires, jusqu'à aboutir à la « traduction » finale :

(7'') Même les meilleurs spécialistes considéraient les plus petits comme à peine un peu plus qu'un tube digestif bruyant et parfois gênant, incapable de voir, d'entendre ou de connaître.

5.2 Mot vide et vraisemblance lexicale

L'un des problèmes récurrents de l'interlangue des apprenants concerne une large catégorie de « faux-amis », à savoir des mots qui ont une ressemblance morphologique purement accidentelle avec des mots de la LM mais dont le sens diverge sur une ou plusieurs acceptions. Ces mots créent un effet de mirage et l'apprenant, croyant trouver là un point d'ancrage solide, essaie d'interpréter les autres mots de l'énoncé en fonction d'une congruence avec le sens de ce lexique. Dans la pratique de l'intercompréhension, on observe très souvent ce phénomène, même en dehors des cas de faux-amis avérés. Dans tous ces cas, la valeur heuristique de la technique du mot vide, c'est qu'elle permet d'échapper au piège de ce que Blanche-Benveniste (1980) appelait la « vraisemblance sémantique » et qu'elle avait à l'époque observée dans l'interprétation de la LM ; on remarquera que, de ce point de vue, le mot vide et les pronoms partagent la même caractéristique de « termes peu lexicaux » :

Dans le calcul des différentes relations syntaxiques (valence, rection, associé), nous ne prenons pas en compte la vraisemblance sémantique (...). Réduire les éléments de valence et rection à des termes peu lexicaux (...) ce n'est pas seulement un principe théorique, c'est aussi une bonne précaution pratique en face des textes. Si l'on a du mal à interpréter un exemple comme :

« c'est abaisser l'antenne sur les phares carrés » (B. B. Penne)
ou « un bateau il nous a démoli l'escombrière » (Ritou 2)

Ce n'est pas en raison des verbes « abaisser » ou « démoli », mais en raison du lexique nominal ; pour analyser la construction – et pour fournir une forme de compréhension d'ordre « grammatical » - il suffit de la version pronominale de la construction :

« c'est l'abaisser dessus »
« il nous l'a démolie »

Il nous paraît évident qu'on ne pourrait pas partir à la recherche des constructions verbales si l'on avait *a priori* comme limites les vraisemblances ordinaires de relation entre les lexèmes verbaux et les lexèmes nominaux qu'ils construisent. Nous aurons donc recours systématiquement aux équivalents pronominaux pour analyser les faits de valence et de rection (Blanche-Benveniste 1980 : 64-65).

La valeur heuristique du mot vide pour contourner le piège de la vraisemblance lexicale ressort tout particulièrement lorsque le verbe est utilisé avec un sens dérivé, éloigné de son sens habituel, éventuellement identifiable par l'apprenant d'une autre langue. Or, les changements sémantiques sont

généralement repérables à un changement du schéma actanciel, ce qui pourrait aiguiller l'interprétation, mais la vraisemblance lexicale peut bloquer cette démarche :

(8) Jean a glissé quelques phrases à Marie.

L'exemple (8) montre l'utilisation du verbe *glisser* dans une structure de donation (ici : donation par la voix), le glissement sémantique vers la donation étant une caractéristique partagée par de nombreux verbes de mouvement français, alors que dans les autres langues romanes cette propriété est moins répandue (Willems 1985). Un apprenant italophone (en italien l'équivalent du verbe *glisser* n'est pas compatible avec ce sémantisme) qui connaîtrait le sens de base du verbe *glisser* donnerait tout de suite la traduction, sans se soucier du schéma actanciel, ce qui aboutirait à une opacification du sens :

(8') Giovanni « ha » scivolato qualche frase a Maria

Face à cet échec traductif, l'apprenant peut revenir sur sa traduction et essayer d'arranger sa phrase sur la base de l'auxiliaire inhabituel, mais en préservant la vraisemblance sémantique du lexique verbal. Il peut opter pour un causatif, sur le modèle d'autres verbes à double construction :

(8'') Giovanni *ha fatto* scivolare qualche frase a Maria

Cela ne permet pas de résoudre le problème non plus, et l'apprenant demeure en situation d'échec traductif.

Si au contraire il avait utilisé la technique du mot vide, celle-ci se serait avérée bien plus conséquente.

(8''') Giovanni ha COSATO qualche frase a Maria

En effet, l'emploi d'un terme peu lexical donne la possibilité à l'apprenant d'observer la structure de donation (présence simultanée d'un sujet-donateur, d'un objet-donné et d'un objet indirect-récepteur) et de déterminer, par inférence cotextuelle, un paradigme de solutions approximatives assurant néanmoins la saisie du sens global :

COSARE {dare, dire, riferire, sussurrare}

On voit par là que si la stratégie du mot vide s'avère meilleure que le mot à mot, c'est qu'elle donne accès aux informations de la sémantique grammaticale, tout en bloquant les sirènes de la vraisemblance lexicale, conformément aux postulats de l'Approche Pronominale.

Conclusion

Au terme de ce parcours dans l'œuvre de Claire Blanche-Benveniste et de ses applications, nous espérons avoir montré l'originalité et la valeur heuristique du mot vide tel qu'il est utilisé dans la méthode *Eurom4* : le recours à cette technique, en plus des vertus déanxiogènes, induit des opérations cognitives d'abstraction chez l'apprenant ; celles-ci, couplées à l'analyse syntaxique proposée par le formateur, font émerger la sémantique grammaticale qui permet de guider le décodage ultérieur de la sémantique lexicale.

L'idée de proposer une compréhension qui ne soit pas immédiate mais qui passe d'abord par une phase d'abstraction, avant d'intégrer tous les éléments lexicaux, ne ralentit qu'en apparence le décodage : reposant sur l'observation des mécanismes cognitifs sous-jacents à la compréhension de textes difficiles en LM, elle s'avère efficace à l'épreuve, ce qui en démontre l'intérêt pédagogique.

À un niveau plus général, nous espérons en outre avoir montré l'unité profonde de l'œuvre de Claire Blanche-Benveniste et sa conception de la linguistique comme discipline à la fois spéculative et ouverte à l'application, où la validité de la théorie doit être incessamment remise à l'épreuve des faits. C'est ce qu'elle a fait, de l'Approche Pronominale à l'intercompréhension, en passant par le français parlé et la variation oral/écrit, toujours avec la même curiosité pour la faculté de langage, dont les mécanismes restent les mêmes, au-delà des différences épiphénoménales qui constituent pour bon nombre de spécialistes un critère suffisant de cloisonnement des champs de la recherche.

C'est ainsi qu'un détail apparemment mineur de la méthode *Eurom4*, la technique du mot vide, couplée avec l'identification des constituants syntaxiques, représente en fait un point de contact central avec la théorie linguistique qu'elle a développée tout au long de sa carrière.

Par-delà la diversité des sujets qu'elle a tour à tour affrontés, l'Approche Pronominale reste le fil rouge qui caractérise son approche aux faits linguistiques, sa manière d'entrer dans les structures du langage, de représenter les mécanismes syntaxiques, et la méconnaissance de cette théorie, lorsqu'on aborde les travaux de Claire Blanche-Benveniste, si elle n'empêche pas

d'en apprécier la méthodologie et les résultats, occulte peut-être sa rigueur et le rapport très étroit que ses travaux, toujours basés sur des données empiriques et orientés vers des applications concrètes (l'enseignement du français à l'école ou l'intercompréhension, entre autres), entretiennent avec les questionnements spéculatifs des grands courants de la linguistique et notamment de la linguistique structurale.

Bibliographie

- ALDERSON, J. C. & URQUHART, A. H. (Eds.) (1984). *Reading in a Foreign Language*. London/New York : Longman.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1975). *Recherches en vue d'une théorie de la grammaire française : essai d'application à la syntaxe des pronoms*. Paris : Champion.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1980). La complémentation verbale : valence, rection, associé. *Recherches sur le français parlé*, 3. 57-98.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1991). Le projet d'enseignement simultané des langues romanes à l'Université de Provence. *Dialogues et Cultures*, n° spécial 91-1. 9-16.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2002a). Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue. In : E. Caduc & E. Castagne (Eds.) *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines. Actes du colloque organisé à l'Université de Reims Champagne-Ardenne* (pp. 113-129). Paris : CID Diffusion.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2002b). La complémentation verbale: petite introduction aux valences verbales. *Tranel*, 37. 47-73.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., ARRIVE, M., CHEVALIER, J.-C. & PEYTARD, J. (1964). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & CHERVEL, A. (1968). *L'Orthographe*. Paris : Maspéro.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., DEULOFEU, J., STEFANINI, J. & VAN DEN EYNDE, K. (1984). *Pronom et syntaxe. L'approche pronominale et son application au français*. Paris : SELAF.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (Eds.) (1997). *L'intercompréhension : le cas des langues romanes* (Le français dans le monde, n° spécial).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. et al. (1997). *EUROM4, Enseignement simultané des langues romanes : Portugues, Español, Italiano, Français*. Scandicci : La Nuova Italia.
- CADDEO, S. & VILAGINESSERRA, E. (1997). Observation de quelques mécanismes d'apprentissage. In : C. Blanche-Benveniste & A. Valli (Eds.). 116-128.

- CORNAIRE, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.
- HOSENFELD, C. (1984). Case Studies of Ninth Grade Readers. In: J.C. Alderson & A.H. Urquhart (Eds.). *Reading in a Foreign Language* (pp.231-244). London/ New York: Longman.
- KRASHEN, S. D. (1987). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.
- SCAMPA, P. (2008). *Les « non amis » en FLE*. Torino : Harmattan Italia
- SMITH, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- WILLEMS, D. (1985). Sur la structure sémantique du lexique verbal. Bilan et perspectives. *Linguistica Antverpiensia*, XVIII-XIX. 163-182.

L’intercompréhension et la triple intégration

Riassunto

In questo lavoro cercheremo di mostrare che l’intercomprensione è in stretta relazione con la teoria linguistica. La teoria linguistica dell’intercomprensione è incentrata sulla pratica sociale dell’uso delle lingue. Questa pratica prevede una tripla integrazione: l’integrazione delle lingue fra di loro; l’integrazione delle lingue e dei contenuti nozionali, in cui le lingue diventano strumento di apprendimento; e, soprattutto, l’integrazione curricolare, che è la vera sfida attuale dell’intercomprensione. Nell’ambito delle pratiche educative, l’intercomprensione permette di sviluppare lo scambio tra apprendimenti e contenuti, l’identificazione delle norme e delle variazioni, lo sviluppo della competenza metacognitiva, tramite cui l’apprendente può trovare la sua propria strategia di apprendimento e la chiave per la padronanza del linguaggio.

Parole chiave: intercomprensione, epistemologia, integrazione, CLIL, curriculum.

Zusammenfassung

In diesem Beitrag zeigen wir, dass Interkomprehension von einer spezifischen Sprachtheorie nicht zu trennen ist. Diese Theorie funktioniert nur in Zusammenhang mit einer sozialen Sprachpraxis. Diese wiederum ist nur innerhalb einer dreifachen Integration sinnvoll. Die erste Form der Integration ist die Integration der Sprachen selbst. Integration bedeutet auch Integration von Sprachen und Lerninhalten, wobei die Sprachen zum Lernmedium werden. Die wirkliche Herausforderung für Interkomprehensionist die dritte Art der Integration: die curriculare Integration. Im Bildungsprozess kann Interkomprehension dazu beitragen, die grenzenlose Mobilität der Lernprozesse und Lerninhalte, das Erkennen von Normen und Variationen und die metakognitive Kompetenz zu fördern, die es den SchülerInnen ermöglicht, eine eigene Lernstrategie zu entwickeln, die ihnen den Zugang zum Konzeptualisieren und zur Sprachkompetenz eröffnet.

Schlüsselwörter: interkomprehension, epistemologie, integration, CLIL, curriculum.

Introduction

Un événement double est à l'origine de ce colloque. D'une part, la naissance publique d'*EuRom5*, qu'ont porté Elisabetta Bonvino, Sandrine Caddéo, Salvador Pippa et Eulalia Vilagínés Serra, et qui sera le premier ouvrage universitaire de formation à l'intercompréhension des langues romanes, mais aussi le souvenir de Claire Blanche-Benveniste, qui aura été il y a longtemps déjà l'instigatrice d'*Eurom4* et l'une des grandes pionnières de l'intercompréhension. Ce double événement permet également de faire un point sur le développement que connaît cette nouvelle discipline. Quels enseignements peut-on tirer d'une génération de travaux ? À bien y réfléchir, il nous semble que le principe de la triple intégration peut les synthétiser.

En effet, l'intercompréhension intègre tout d'abord les langues entre elles : *EuRom5* construit un apprentissage simultané de 5 langues romanes (portugais, castillan, catalan, français, italien)¹ et fait apparaître la dimension productive du continuum des langues, n'existant que par un système commun. Ensuite, l'intercompréhension modélise ce contact intégré des langues : de fait, il n'y a pas d'apprentissage sans une intégration des langues et d'une théorisation de leur apprentissage, c'est-à-dire une intégration de la philologie et de la didactique. Ici, les langues sont sujets et objets d'enseignement, la langue native étant tout à la fois langue source et langue cible². L'intégration sera donc celle des langues et des contenus d'apprentissage.

Enfin, et c'est sans doute le point le plus important, l'intercompréhension n'est ni une pratique ni une méthodologie *hors-sol* : son développement est favorisé parce que désormais, dans nos sociétés, le contact des langues est devenu une normalité – que ce soit dans une salle de classe ou au sein d'un espace politique renouvelé de communautés langagières et civiles intégrées, l'Europe par exemple. La didactisation du contact des langues devient alors

¹ *EuRom4* qu'ont développé, des années 1989 à 1997, quatre équipes pilotées par Claire Blanche-Benveniste à l'Université d'Aix-en-Provence, proposait une intégration de quatre langues (portugais, castillan, français, italien). Le programme *Euro-mania* (2005-2008) destiné à un public scolaire plus jeune (8-11 ans) a rajouté le catalan, l'occitan et le roumain.

² Ailleurs, comme dans le programme *Euro-mania*, il y a intégration des langues et des disciplines des programmes scolaires européens autour de 20 leçons disséminées sur quatre champs précis : sciences, mathématiques, technologie, histoire.

un enjeu important, et sans doute fondateur. Cette didactisation doit alors intégrer les structures de transmission et de construction des savoirs et des compétences que les sociétés bâtissent, notamment depuis l'école jusqu'à l'université. On concevra que l'une des difficultés est que ces structures fonctionnent sur des modèles où les langues ne devaient pas, ne pouvaient pas, n'étaient pas en contact. L'intercompréhension propose un fonctionnement didactique renouvelé par le principe d'une triple intégration : a) intégration des langues entre elles ; b) intégration des langues et des savoirs et compétences disciplinaires (que l'on nomme DNL, CLIL, EMILE, AICLE³...) ; c) intégration des langues et des curricula.

Sur quelle théorie linguistique l'intercompréhension est-elle fondée ? Nous nous proposons dans un premier temps de revenir sur l'*épistémologie* du terme d'intercompréhension et sur le contexte linguistique fondamental de sa première émergence. Nous verrons alors les *implications politiques* qu'induit cette émergence, comme théorie et comme pratique. Longtemps en opposition, ces dimensions linguistiques et politiques semblent désormais, depuis la génération ouverte par les travaux, notamment de Claire Blanche-Benveniste, être en situation de cohérence. Nous tâcherons alors de voir de quelle manière l'intercompréhension fonctionne sur le principe d'intégration : entre langues ; entre langues et disciplines ; au sein des curriculums. Nous pourrions alors évaluer ce que l'intégration curriculaire de méthodologies intercompréhensives peut développer dans l'espace scolaire des compétences fortes et durables au service de la maîtrise des langues et des disciplines, et contribuer ainsi fortement aux objectifs éducatifs contemporains.

1. Intercompréhension et « force d'intercourse »

Marie-Christine Jamet (2010) a retracé la généalogie de l'apparition du terme d'intercompréhension. On en trouve ainsi la première trace dans l'œuvre du linguiste français Jules Ronjat, dans son *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes* (Ronjat 1913, Escudé 2010). Cet ouvrage traite de la langue occitane, alors déniée dans la société française notamment par le

³ Ces acronymes désignent tous, avec certaines distinctions, l'intégration des langues et des disciplines depuis le français DNL (Discipline non Linguistique) ou le francophone EMILE (Enseignement d'une Matière *Intégrant* des Langues Etrangères) jusqu'à l'anglais CLIL (Content and Languages *Integrated* Learning) et le castillan et catalan AICLE (Aprendizaje *Integrado* de Contenidos y Lenguas Extranjeras / Aparentatge *Integrat* de Contingut i Llengua Estrangera).

pouvoir de l'école et la volonté des pouvoirs politiques qui fondent la nation française dans la matrice de l'idéologie monolingue. On remarque par le titre de son *Essai* que Ronjat traite de la *syntaxe* de la langue, et non de lexique isolé. Par ailleurs, Ronjat considère la langue comme l'ensemble de ses dialectes, dans leur état actuel (« moderne ») et dans un contexte pragmatique et social. Aussi, que signifie Ronjat lorsqu'il construit le concept linguistique et pragmatique d'intercompréhension ?

Les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond (Ronjat 1913 : 12).

Ronjat retrouve les observations du romaniste montpelliérain Charles de Tourtoulon une génération avant lui :

La femme P..., née en 1810 à Montpellier ; d'intelligence moyenne ; sait lire, presque pas écrire ; connaît parfaitement bien le patois de sa ville natale et malheureusement assez bien le français pour une femme du peuple de ce pays. (...) A Nice, la femme P... est un peu surprise par l'idiome local et demande tout d'abord qu'on le lui parle lentement. Après quelques heures, elle le comprend facilement et se fait comprendre d'un assez grand nombre de Niçois sans trop de difficulté en leur parlant montpelliérain. Dès que son oreille est habituée aux sons niçois, les flexions, les tournures de phrase, la grammaire en un mot ne lui offre à peu près aucune difficulté (Tourtoulon 1890 : 23-24).

On lit dans ces deux premières observations certains points fondamentaux. Le locuteur, même s'il n'a qu'une compétence partielle de la langue en terme d'activité – « sait lire, presque pas écrire » (Tourtoulon) – a une maîtrise de son dialecte de départ qu'il « possède « pratiquement à fond » (Ronjat), qu'il « connaît parfaitement bien » (Tourtoulon). Fort de cette pratique, partielle mais experte, le locuteur est apte en situation pragmatique à retrouver la même langue sous les variations du dialecte qu'elles soient en termes « de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire » (Ronjat), de sons, de flexions, de tournures de phrase, de grammaire (Tourtoulon). L'intercompréhension permet à des locuteurs qui n'ont ni formation linguistique, ni conscience de l'unité de leur langue, d'évoluer malgré cela dans la compétence pragmatique d'une interaction en langues. L'intercompréhension révèle la réalité du langage. Elle fonde « le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment » :

Le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris (Ronjat 1913 : 13).

Par l'intercompréhension, Ronjat redéfinit la façon de concevoir la langue, non par transcendance unitariste, mais par l'immanence de l'activité pragmatique. Le dialecte ne se définit pas par rapport à la langue, mais la langue, en un sens, se définit comme « l'ensemble des variétés dialectales entre lesquelles l'intercompréhension mutuelle est immédiate » (Vigner 1991 : 107). La définition de *langue* n'est plus normée par la construction d'une unicité étanche, dans un projet d'unitarisme politique, mais dans la fusion possible de dialectes variés, que l'aérologie et les *Atlas linguistiques* découvrent par ailleurs à même date. On remarque que dans les deux cas cités⁴, l'intercompréhension ne se situe pas sur l'espace dilué de l'*interlangue* mais sur celui, dynamique, du *continuum* des dialectes.

Ronjat, qui connaît Saussure puisqu'il est l'un des relecteurs de la première édition du *Cours de linguistique générale*⁵, retrouve ce que le linguiste suisse développe au même moment : la langue est tout à la fois tendue dans un système de dialectalisation et de fusion, entre « esprit de clocher » et « force d'intercourse » (Saussure, 1916 : 281-284). Pour le dire autrement, il y a toujours de l'autre dans le même (effet de dialectisation) et toujours du même dans l'autre (effet de fusion). Il n'y a pas de normes sans variations, mais pas de variations sans une mesure qui en permet la circulation, le commerce.

Nous posons ainsi comme hypothèse que Ronjat nomme en 1913 *intercompréhension* cette compétence pragmatique qui a nom, dans la théorie saussurienne, d'*intercourse*. Que signifie en termes d'enjeux sociaux, la définition d'une théorie linguistique pragmatique ? Nous savons depuis Godel que la dernière phrase du *Cours* et qui semble synthétiser la pensée saussurienne⁶ n'est pas de Saussure mais de ses éditeurs (Godel 1957 : 30). C'est-à-dire que

⁴ On a pu remarquer également le réemploi par Ronjat des observations et des expressions de Tourtoulon. Ronjat se glisse de toute évidence à la suite du Montpelliérain dans l'argumentation que ce dernier, en faveur du plurilinguisme roman de France, oppose à l'idéologie nationaliste de la linguistique parisienne (Gaston Paris, Paul Meyer).

⁵ « Nous exprimons aussi nos plus vifs remerciements à M. Jules Ronjat, l'éminent romaniste, qui a bien voulu revoir le manuscrit avant l'impression, et dont les avis nous ont été précieux », Ch. Bailly & Alb. Sechehay, (1915).

⁶ « [...] idée fondamentale de ce cours : la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (Saussure 1916=1998 : 317).

toute lecture strictement structurale et qui oublierait les intentions sociales de la linguistique serait falsificatrice : la langue est d'abord la réalisation de ses locuteurs, et entre en interaction sociale, poétique et politique. La fragmentation sociale, l'incapacité politique – dans le cas que cite Ronjat, incapacité subie – à unifier des parlers naturellement singularisés, est facteur d'effacement de la compétence d'homogénéisation des parlers. C'est ce que montrent, entre autres, les travaux de François Jacquesson qui étudie le rapport entre densité des locuteurs et capacité d'unifier les innovations linguistiques (Jacquesson 1999 : 30). À la « force particularisante » de l'esprit de clocher, ce « savoir divergeant pour la langue », Saussure oppose donc en miroir dynamique la « force solidarisante » de la force d'intercourse, ce « principe unifiant pour la langue ». L'une ne va pas sans l'autre, ce que l'on peut résumer ainsi :

S'il n'y a pas de compréhension parfaite dans l'aire de la communication humaine, il n'y a pas non plus d'incompréhension absolue. C'est toujours le jeu des deux forces en conflit qui marque la vie de la langue. Cette vie sémiologique balance donc entre l'évolutivité et la communicabilité. (Choi 1997 : 132).

Déjà l'intercompréhension se positionne dans une catégorisation pragmatique de l'acte langagier, activité humble, réduite, toujours en négociation, en médiation, mais ainsi toujours dynamique.

Les limites linguistiques et politiques ne sont pas les mêmes sur un espace donné. L'intercompréhension permet alors de gérer dans un espace commun la réalité de plurilinguisme ; de même, elle permet de passer d'un espace politique à l'autre sans heurts puisque la langue se continue effectivement malgré l'idéologie dominante de la barrière nationaliste. Ainsi, Ronjat va-t-il plus loin que Tourtoulon et fait-il sauter à l'intercompréhension la barrière de la langue : au-delà des dialectes d'une même langue (gascon, languedocien, provençal, niçois, qui occupent toute la partie méridionale du domaine politique français), ma compétence d'intercompréhension me permet de suivre un continuum qui va du catalan au français, en passant par l'occitan et le franco-provençal.

En un sens, les dialectes sont unis dans une langue de même que les langues de même famille, ici les langues romanes, sont liées dans le cadre d'un continuum que la pratique langagière – ainsi que sa didactisation – permet de conscientiser et de dominer.

Avant l'heure, Ronjat pose que la pragmatique langagière se caractérise par la construction de répertoires pluriels dans l'interaction, annonçant la

didactique du plurilinguisme et de l'interculturalité qui ne pourra éclore qu'un siècle après, une fois les cataclysmes des guerres nationalistes passés :

Mettre l'accent sur des répertoires pluriels, asymétriques, instables, c'est aussi émettre des doutes face à des conceptions *unilingues* de la langue, du locuteur-auditeur idéal, de la communauté linguistique. Et si le locuteur-auditeur idéal vivait dans une société plurilingue hétérogène ? (Lüdi & Py 2002 : 46).

2. L'intercompréhension et les politiques linguistiques

Cette théorisation de la langue – née dans le cadre du contact entre langue occitane, langue minorée, et langue française, conçue comme *universelle* et ainsi seule apte à la « compréhension absolue » – se heurte à l'idéologie linguistique nationaliste qui promeut dans l'espace linguistique l'absence de variations⁷, dans l'espace politique le seul monolinguisme de la langue dominante⁸, et dans l'espace scolaire, la prééminence de la langue haute écrite, au détriment de l'oralité. Le rôle de l'école dans ce processus de transmission des représentations comme de coupure de transmission langagière autre que le français, notamment par la stigmatisation et la répression des locuteurs diglossiques ou bilingues, a permis de créer l'usage d'une langue commune au détriment de l'existence des variations intrinsèques au groupe. Le processus didactique employé consiste alors à bâtir la notion de langue dans son *génie*, son esprit national incomparable et étanche, identifié par les notions de pureté, de clarté.

Ronjat doit s'exiler lorsqu'éclate la guerre de 1914-1918⁹. Après sa mort, en 1925, son épouse et son fils éditent l'ensemble de ses notes sous la forme d'une énorme *Grammaire istorique (sic) des parlers provençaux modernes* (1930-1941) où le concept d'intercompréhension est encore développé, en liaison avec les travaux des linguistes de son époque. L'intercompréhension permet

⁷ A l'intérieur de l'espace linguistique de la langue française, tout dialecte est nommé « patois », et aussitôt délégitimé comme « langue de paysan », « sans culture », etc.

⁸ On retrouve là la théorie chère à Gaston Paris (Paris 1888) de la « vaste tapisserie » aux mêmes motifs recouvrant un espace vaste et évidemment multilingue (au moins dans sa bigarrure langue d'oïl / langue d'oc). Toute autre langue – qu'on appellera à partir des années 1960 langues régionales, langues minorées, puis « Langues de France » – est alors irrémédiablement nommée elle aussi *patois*.

⁹ Sa femme, Ilse, est allemande. Il vient de publier également en 1913 un autre ouvrage fondateur qui tombe mal dans l'actualité politique : *Description du langage observé chez l'enfant bilingue*, Paris, Champion, à partir de l'analyse du bilinguisme paritaire construit chez son fils autour des deux langues parentales que sont le français et l'allemand. Claude Hagège nomme le principe paritaire « principe de Ronjat », dans son ouvrage *L'enfant aux deux langues* (1996).

d'entrer dans « des ensembles de parlers qui, sans être identiques les uns les autres, présentent des particularités communes et un air général de ressemblance sensible aux sujets parlants » (Meillet 1903 : 33). Dans cette pratique, « le sentiment de l'indigène [comprendre le locuteur en intercompréhension] exprime l'intégration de la *présence simultanée* ou de la *combinaison particulière* de certains caractères¹⁰ ». Enfin, prenant exemple de « l'intercompréhension entre Danois et Norvégiens ou Suédois », Ronjat cite Saussure en prenant bien soin d'allier éléments linguistiques et éléments sociaux, notamment celui de *mode* telle que l'étudie la discipline nouvelle qu'est la sociologie¹¹ pour définir la tension interne à la langue et que régule l'intercompréhension :

La différenciation à l'infini est le fait linguistique naturel ; l'unification plus ou moins étendue est un fait social : *esprit de clocher*, d'une part, *force d'intercourse* de l'autre. Il peut i (sic) avoir influence non seulement d'une grande langue littéraire et administrative commune, mais encore de parlers considérés comme socialement supérieurs usités dans des chefs-lieux, des centres commerciaux, etc. (Ronjat 1941 : § 845).

Les deux ouvrages de 1913 font émerger les enjeux pragmatiques et politiques de la comparaison des langues qui mèneront Ronjat à traiter ensemble intercompréhension et bilinguisme. L'un traite de la capacité à gérer deux langues ou plus sur un même territoire ; l'autre à gérer deux langues ou plus en un même individu. Les deux pistes linguistiques et didactiques mèneront Ronjat à faire émerger une nouvelle pratique langagière qu'il nommera *polyglossie*¹².

¹⁰ Ici, Ronjat cite les travaux d'Ascolfi qui en 1873 a donné le nom de francoprovençal à la langue romane géographiquement située entre les domaines français et occitan, langue au demeurant à cheval entre trois domaines politiques : français, suisse, italien.

¹¹ George Simmel, dans son court texte sur *La Mode* (*Zur Psychologie der Mode. Sociologische Studie*, 1895), la définit ainsi : « La mode n'est rien d'autre qu'une forme de vie parmi beaucoup d'autres, qui permet de conjoindre en un même agir unitaire la tendance à l'égalisation sociale et la tendance à la distinction individuelle, à la variation ». On retrouve ici sur un domaine de la représentation sociale, ce que Saussure définit dans le domaine linguistique. Ronjat perçoit que la langue majoritaire, tout comme la mode, crée une uniformité des apparences extérieures et en même temps une distinction sociale. Les publicités linguistiques à la fin de la seconde guerre mondiale en Alsace diront : « C'est chic de parler français ! ».

¹² Ch. Bally invite Ronjat dès 1916 à enseigner en tant que privat-docent à l'Université de Genève. Ronjat y développera les éléments linguistiques de *polyglossie* et de *polyglottisme* (1919-1921). Dans une lettre du 10 mai 1917 adressée à Charles Bally, Ronjat dénonce avec force les désastres causés par les guerres en général et la Grande Guerre en particulier. Le nationalisme guerrier accompagne toujours le monolinguisme national.

On comprend comment les politiques linguistiques, qui ne font qu'un avec les politiques, vont faire sombrer intercompréhension, bilinguisme et polyglossie dans l'oubli dès le premier conflit mondial. La guerre et l'industrialisation ont saigné les zones de locution étrangères au français et vidé les campagnes¹³. L'école est plus que jamais le lieu de transmission d'un savoir et d'un comportement langagier raffermis par la Circulaire officielle sur l'apprentissage du français qui sera indéfectiblement la même de 1923 à 1972 :

Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province, qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. Enrichir leur vocabulaire, habituer les élèves à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot propre, puis les amener peu à peu à grouper logiquement leurs pensées et leurs expressions, voilà un programme qui, en dépit de sa modestie, n'est pas de réalisation facile. Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale.

Ces *Instructions Officielles*, textes structurants de la pensée scolaire du 20^e siècle français, représentent les langues dans une verticalité rigide. Partant du plus bas, l'acte de parole isolé, perçu comme indéfectiblement bas et en variation avec une norme qu'il ne saurait atteindre, (« argot du quartier » et son équivalent campagnard : « patois du village »), on passe par le niveau du « dialecte de la province », sorte de sous-langue, avant d'arriver au sommet hiérarchique représenté par la forme épurée et unifiante de la langue française : « la langue de Racine et de Voltaire ». Apprendre l'unité langagière et son expression poétique, c'est aussi construire une expression politique elle-même purifiée et unifiée : « travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale ».

Au sortir de la seconde guerre mondiale, et plus nettement lorsqu'une nouvelle génération arrive au pouvoir des idées et des décisions politiques, c'est-

¹³ « Tout comme la migration, la politique et le développement économique, les écoles proposaient des valeurs et des hiérarchies différentes [...] pour orienter les individus vers d'autres croyances. » Weber, (1983).

à-dire dans les années 1970-1980, on assiste à un changement de conception sociolinguistique des rapports entre langues. Des écoles associatives proposent une immersion en langue régionale de France (en basque, 1969 ; catalan, 1976 ; breton, 1977 ; occitan, 1979) ; la didactique passe alors de la « méthode directe » (notamment comprise comme travaillant sur le *mot* et sur *l'écrit*) (1925-1969) à la « méthode communicative » ; les *Instructions Officielles* changent en 1972 au sein d'une école longtemps lieu de stigmatisation des écarts langagiers et comportementaux, et d'une société que Michel Foucault décrit et analyse dans *Surveiller et punir* (1975). Par ailleurs, les dernières dictatures nationalistes s'affaiblissent en Europe (Portugal et Grèce, 1974 ; Espagne, 1975). On comprend par cette mise en contexte le parallélisme finalement assez évident des travaux de Claire Blanche-Benveniste entre le français oral et l'intercompréhension des langues romanes. Variations et diversités sont sources de compréhension et de compétence langagière ; mais aussi élément de dignité humaine, des groupes et des personnes. La vie des langues réside dans leur circulation, lorsque celle-ci est régulée, négociée.

Or, à la même époque où les étanchéités nationalistes disparaissent et que le discours plurilingue investit l'espace européen intégré, notamment par le biais du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (désormais *CECR*) on voit apparaître un nouveau discours que l'on pourrait nommer néo-réactionnaire : celui d'un retour brutal à un monolinguisme de masse, qui est celui de l'espace marchand et du tout-anglais. Il s'insème avec d'autant plus de facilité qu'il vient flatter l'idéologie monolingue matricielle de nations qui commencent à douter de la solvabilité de l'espace intégré européen. La pensée magique du monolithisme langagier s'est ainsi imposée en Italie en vertu de la trilogie : « Inglese, Internet, Impresa ». Cette pensée du « parler chic », de la *mode* linguistique et de son efficacité sociale s'impose évidemment dans l'ensemble des systèmes scolaires européens où la seule langue étrangère, l'anglais, s'installe en rejetant dans les périphéries les autres langues étrangères (ainsi le français est langue ultraminoritaire hors de France, l'espagnol hors d'Espagne, l'italien hors d'Italie, etc) comme bien évidemment les langues régionales et d'immigration, qui retrouvent leur statut de sous ou de non-langues.

Le débat entre les tenants du plurilinguisme et ceux du monolinguisme devient conflit chez certains auteurs :

Sur bien des points, l'éducation plurilingue et interculturelle n'est qu'un chantier inabouti, un édifice de savoir-être mal assuré que l'on tente d'ériger en ruinant des pans entiers de l'enseignement actuel des langues » (Maurer 2011 : 153).

Les dimensions de *verticalité des représentations langagières*, ignorant tout de la variation comme de la diversité, et d'*étanchéité didactique*, ignorant tout de la circulation entre langues, réinvestissent l'espace des politiques scolaires tandis qu'un véritable plurilinguisme n'a pu être mis en place, faute sans doute d'outils pédagogiques appropriés, d'une formation de maîtres désormais abolie, de méthodologies qui sont restées trop longtemps périphériques.

Or, l'intercompréhension repose sur la théorie complexe qui a présidé à son élaboration : celle de l'intercourse et de la variation, qui conçoit la langue, selon les mots de Bernard Py, non pas comme « un système clos de prescriptions normatives », mais comme un espace ouvert, dynamique et en tension. Le *CECR* définit ainsi l'approche plurilingue :

[L'apprenant] ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (*CECR* 10).

Si la reconnaissance de la pluralité des langues, comme de la pluralité des variations des actes de parole en une langue, apparaît désormais comme une *normalité*, il reste à préparer les futurs locuteurs à cette normalité. Cet acte de *didactisation* passe par des pratiques, une organisation, des méthodologies qui trouvent en l'école leur lieu naturel de développement. C'est ainsi qu'il nous faut désormais penser à la « triple intégration » de l'intercompréhension, et la rendre pratique, tant il est vrai que « la fonction des didactiques est de rendre *enseignables* les grands objectifs. Ce sont elles qui transforment les finalités de l'enseignement en *disciplines scolaires*. » (Chervel 2007 : 770).

3. La triple intégration de l'intercompréhension : le cas d'euro-mania

On conçoit donc l'importance de l'intégration de l'intercompréhension au sein des politiques linguistiques contemporaines, tant en termes d'apprentissage langagier qu'en termes de théorie linguistique révélant une certaine conception politique des rapports entre langues, entre sociétés, entre locuteurs.

A notre niveau, nous pouvons éclairer ces enjeux à la lumière de la réalisation du manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes *euro-mania* pour un public scolaire semi-précoce de 8 à 11 ans (Escudé 2008).

3.1 L'intégration des langues entre elles

Ce premier manuel européen intègre les langues entre elles, et pour la première fois des langues n'ayant pas le même statut sociopolitique. Aux langues hautes, à statut national assuré, le français, l'espagnol, l'italien, le portugais, le manuel joint deux langues non nationales, l'occitan et le catalan, ainsi qu'une langue nationale longtemps sous-évaluée, le roumain. La réception de cet ensemble de langues est variable : un éditeur scolaire a refusé en 2005 la proposition de diffuser *euro-mania* car les langues « roumaine, portugaise, occitane, catalane » ne lui semblaient pas suffisamment *bancables*. En revanche, l'ensemble des élèves travaillant grâce au manuel perçoit l'intérêt philologique de ce continuum : le passage du français à l'italien, du français à l'espagnol, révèle un saut qualitatif important laissant apparaître de vastes différences, légitimant l'impression d'étrangeté entre langues. L'adjonction des langues ponts que sont occitan et catalan permet à l'espace naturel du continuum de se constituer et permet une continuité qualitative entre langues : la familiarité apparaît entre ces langues. Un continuum complet, ou ici le plus complet possible, permet une circulation naturelle entre langues et donne à la dynamique du système toute sa cohérence : les langues apparaissent comme variations d'une même force d'intercourse. Le manuel donne aux élèves la présence *simultanée* sur une même tâche, ou pour un même exercice, de l'ensemble de ces langues, à défaut de la langue d'enseignement qui n'apparaît que comme langue de consigne. La circulation est alors totale dans cette intercompréhension intégrée : la langue d'enseignement étant tout à la fois langue source et langue cible.

3.2 L'intégration des langues et des disciplines

Depuis les années 1990 se généralise peu à peu ce que certaines didactiques nomment DNL (Discipline Non Linguistique) ou EMILE, CLIL, AICLE¹⁴, acronymes ayant en commun l'initiale *I* signifiant *Intégration*. C'est donc que le cœur didactique est bien le croisement de la langue comme sujet d'apprentissage, et des disciplines comme contenu : tout à la fois objet et objectif d'apprentissage, mais aussi prétexte d'apprentissage... des langues. Ce n'est pas ici une langue mais un système de langues qui est intégré à l'objet/objectif disciplinaire – au demeurant : sciences, mathématiques, histoire et géographie, technologie. Cette intégration permet de travailler les langues en *inférence* selon une démarche heuristique. La méthode expérimentale,

¹⁴ Voir note 3.

employée majoritairement dans le manuel, est transférée à l'utilisation des langues et à leur décodage. Rappelons-la en quelques mots : à partir d'une situation problème qu'il faut identifier, l'élève émet des hypothèses de résolution grâce à son observation de documents mis à sa disposition – et dont chacun est rédigé dans une langue différente du même système langagier. Ces documents portent des informations qui permettent à l'élève de valider ou invalider ces hypothèses, notamment par négociation, justification, verbalisation en interaction ou médiation entre élèves ou auprès du professeur. Ce cheminement mène de l'émergence d'un savoir naïf – l'élève sait toujours quelque chose – vers la réalisation, la construction, d'un savoir savant – validé par le professeur. La méthode suivie demande de manipuler documents et données, tout comme l'élève manipule les langues qui disent ces documents. C'est donc au début *sans s'en apercevoir* que les élèves traitent de langues différentes, dans la première partie du manuel, dédiée à l'élaboration de notions disciplinaires du programme académique ou national en vigueur. Lorsque ces notions sont élaborées, le manuel passe à une seconde phase de travail où désormais ce sont les langues qui sont prioritaires, le contenu disciplinaire devenant prétexte à une manipulation formelle des codes langagiers. L'élève, de même, construit, module après module, des éléments précis d'identification linguistique d'ordre ponctuel (l'on nomme « ponts » ces rapports entre graphèmes et phonèmes, régularités formelles et orthographiques) ou structurels (la partie finale « la forme informe » met à jour les réalisations langagières singulières de chaque langue pour coder des éléments langagiers universaux : le genre, le nombre, la distance et la proximité, le passé ou le futur, etc.).

3.3 L'intégration curriculaire

Le souci d'intégration de la méthodologie de l'intercompréhension dans les curriculums est assez récente (Carrasco, Degache & Pishva 2008) et dénote un passage de la sphère spéculative vers la pragmatique de politiques éducatives. *Euro-mania* dès sa conception intègre ce point fondamental. Aux côtés d'*EuRom5* qui permet désormais l'introduction dans les apprentissages universitaires de l'intercompréhension, *euro-mania* propose pour un public semi-précoce un outil pratique à destination des maîtres d'école utilisant l'une des 6 langues romanes éditées (castillan, français, italien, occitan, portugais, roumain). Cette intégration demande à la méthodologie intercompréhensive un effort d'adaptation, mais en retour permet l'immersion en classe de méthodes inductives qui viennent souvent rompre avec la tradition transmissive scolaire. Aussi, sans formation préalable et sans une réflexion fondamentale sur les

enjeux des langues, le maître ne peut rien faire d'*euro-mania* sinon le tirer vers ses propres pratiques comme il le ferait pour un manuel d'appoint. Le maître d'école ne peut ni ne veut être insécurisé. Or, deux éléments majeurs vont l'insécuriser : la démarche heuristique lui demandant de gérer l'incertain et l'incertitude ; l'intercompréhension conçue comme une compétence de polyglotte dans l'ensemble des activités langagières de compréhension et de production.

En fait, il n'en est rien ; mais la démarche d'intégration doit employer une certaine *ruse* curriculaire pour sécuriser le maître. Du simple fait de l'intégration des langues et de la langue d'enseignement, comme des langues et des disciplines, l'intercompréhension entre dans trois espaces possibles d'enseignement : a) le temps de langue d'enseignement (9 heures par semaine en France pour le niveau 8-11 ans) ; b) le temps disciplinaire (dédié aux sciences, ou aux mathématiques, ou à l'histoire et à la géographie, ou à la technologie) ; c) le temps consacré à l'enseignement d'une langue vivante étrangère ou régionale (en France : 1 heure 30 par semaine). Finalement, l'intercompréhension fait pénétrer la présence des langues dans un vaste espace scolaire et permet une véritable interdisciplinarité. Elle devient un atout pour la construction de compétences cognitives : l'identification et la construction de la notion disciplinaire, du savoir ou du savoir faire, sont sollicitées par plusieurs langues. Cette « défamiliarisation¹⁵ » dont parle Laurent Gajo, en reprenant le terme au formaliste russe Chklovky (Gajo 2007), permet de traiter l'opacité – notionnelle, verbale – de manière consciente. Ce ne sont pas tant les transparences de langue à langue qui forment la compétence plurilingue que la capacité à traiter et décoder les opacités, comme étant les véritables éléments d'identification de chacune des langues. L'élève alors n'est plus en position de réciter une loi pré-apprise, mais plutôt de *conceptualiser* par lui-même, de construire à partir d'éléments opaques, incertains, les régularités qui président au savoir. Prenant conscience que chaque langue fonctionne avec régularités et irrégularités – qui sont les éléments de définition de chaque variante d'un même système – l'élève conçoit que la *norme* d'une langue peut seule permettre la *prédictibilité* de formes nouvelles. Ainsi, la circulation langagière, loin d'ouvrir à un espace flou où les langues se perdent les unes dans les autres, permet de maîtriser aussi leurs identités singulières : la « force d'intercourse » se nourrit de « l'esprit de clocher ».

¹⁵ Selon Chklovsky, « le procédé de l'art [...] consiste à obscurcir la forme, à augmenter la difficulté et la durée de la perception ». Cette méthode permet d'opacifier le sens, et donc en retour de provoquer un sentiment d'étrangeté, un effort de clarification élaboré par le spectateur-lecteur. « Pour comprendre le monde, il faut parfois se détourner » écrit Camus au début de *L'Été* (Gallimard, 1939).

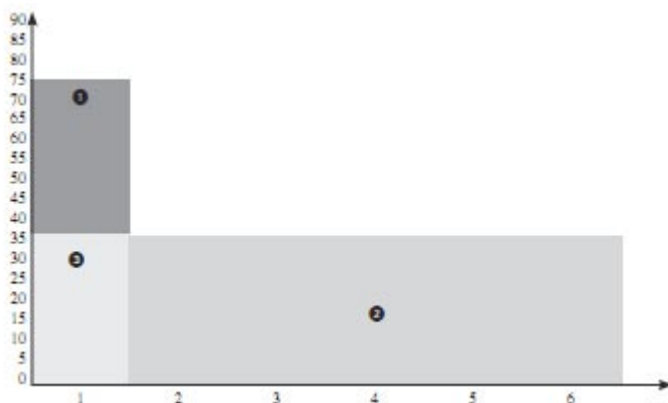
4. L'intercompréhension : une pratique exponentielle et non concurrentielle

Apprendre une « langue étrangère » en milieu scolaire ne relève pas de l'activité naturelle. La langue ne s'apprend jamais aussi bien qu'en une certaine *immersion* : elle est alors sujet d'apprentissage, et permet d'aller vers la langue d'apprentissage, vers les disciplines scolaires, vers l'espace plurilingue.

La didactique de l'intercompréhension provient d'une théorie dont il convient de maîtriser l'épistémologie. Les enjeux de la circulation des langues ne sont pas que pédagogiques : ils révèlent également une certaine conception de ce qu'est la langue. Elle ne peut pas se résumer à un code de communication, et ne peut pas s'apprendre ou s'évaluer par des items de connaissance ou d'application. Le locuteur fonctionne réellement dans les langues lorsqu'il a la compétence d'inventer en elle : de prédire son fonctionnement, de l'identifier. En un mot, lorsqu'il accède à un niveau méta-cognitif. Concrètement, quand l'élève est capable de dire au maître qui l'interroge : comment sais-tu ce que tu dis ? Comment peux-tu valider ce que tu avances ?

La méthodologie intercompréhensive est fondamentalement intégrée, et intégratrice. Elle ne s'oppose en rien à la méthodologie d'apprentissage d'une et une seule langue, telle qu'elle s'impose dans les curriculums depuis que l'école est un lieu d'apprentissage de la langue. Cependant, loin d'être concurrentielle, elle est exponentielle.

Quoique plus humble dans ses objectifs, ne traitant notamment qu'une activité – bien souvent la compréhension écrite – ou plutôt entrant dans la langue par cette activité de préférence, elle couvre cependant un espace de compréhension bien plus vaste, et en un temps bien plus dense. Enfin, elle fait apparaître cette zone que le schéma ci-dessous visualise par le rectangle n°3 (Escudé & Janin 2010 : 55). Cette zone, c'est celle de la compétence métalinguistique qui apparaît alors, en toute conscience de son locuteur.



Imaginons que chaque élève, chaque classe des pays de langue romane (c'est-à-dire 42% de la population européenne, l'une des premières familles de langue sur la planète) bénéficie d'une heure par semaine, dès la maternelle, d'une éducation en intercompréhension. Outre les compétences cognitives et langagières que cela contribuerait à développer, il est certain qu'une autre compétence serait découverte. Celle qui consiste à savoir retrouver derrière la variation, la permanence. Derrière l'esprit de clocher, la force d'intercourse. Et comme l'exemple scientifique et humain de Claire Blanche-Benveniste nous l'a montré, derrière l'acte de parole, la langue ; derrière l'individu, l'humanité.

Bibliographie

- ARRASCO, E., DEGACHE, Ch. & PISCHVA, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les Langues Modernes*, 1/2008. 62-74.
- BAILLY, Ch., SECHÉHAYE, A. (1915). *Préface de la première édition du Cours de Linguistique Générale* de F. de Saussure.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008). Langues, langage et apprentissage : les enjeux de l'intercompréhension. In : P. Escudé (Ed.), *Actes du colloque européen de Toulouse*. Actes en ligne sur le site du programme http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=1.
- BONVINO, E., CADDEO, S., VILAGINÉS SERRA, E. & PIPPA, S. (2011), *EuRom5 : apprendre à comprendre cinq langues romanes*. Hoepli Editions.
- CHERVEL, A. (2007). *Histoire de l'enseignement du français du 17^e au 20^e siècle*. Paris : Retz.
- CHOI, Y.-H. (1997). *Le temps chez Saussure*. Thèse de doctorat dactylographiée sous la direction de M. le professeur M. Arrivé, Université Paris X-Nanterre.

- ESCUDE, P. (dir.) (2008). *Euro-mania, j'apprends par les langues. Manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*. SCEREN, édition espagnole, française, italienne, occitane, portugaise, roumaine. www.euro-mania.eu.
- ESCUDE, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925). In : C. Ferrão Tavares & C. Ollivier (Eds.). *Redinter-Intercompreensão*, n°1, décembre 2010. (pp.103-124). Portugal : Cosmos.
- ESCUDE, P. & JANIN, P. (2010). *L'Intercompréhension, clef du plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- GAJO, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28/2007 : Plurilinguisme et enseignement [mis en ligne le 13 octobre 2010, consulté le 06 décembre 2011. URL : <http://trema.revues.org/448>].
- GODEL, R. (1957). *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique générale de F. de Saussure*. Genève : Droz.
- HAGÈGE, Cl. (1996). *L'Enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- JACQUESSON, F. (1999). L'évolution des langues dépend-elle de la densité des locuteurs ? *Etudes Finno-Ougriennes*, 31. 27-34.
- JAMET, M.-C. (2010). L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice-versa ? *Publiforum « autour de la définition »*, revue en ligne de langue française de l'Université de Gênes. http://www.publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144 [consulté le 10 novembre 2011].
- LÜDY, G. & PY, B. (2002). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- MEILLET, A. (1903). *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*. Paris : Hachette.
- MAURER, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Edition des archives contemporaines.
- PARIS, G. (1888). Les Parlers de France. *Revue des Patois Gallo-Romans*, 7. 161-175.
- RONJAT, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon : Protat frères.
- RONJAT, J. (1930-1941). *Grammaire istorique (sic) des parlers provençaux modernes*. Montpellier : Société des Langues Romanes, tomes I-IV.
- SAUSSURE, F. de (1916=1998). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- TOURTOULON, C. de (1890). Des dialectes. De leur classification et de leur délimitation géographique. Communication faite au Congrès de philologie romane de Montpellier, le 26 mai 1890. Paris : Jean Maisonneuve.
- VIGNER, G. (1991). École et choix linguistiques : le cas du Cameroun. In : D. Coste & J. Hébrard (Eds.) *Vers un plurilinguisme*. (pp. 100-117). Paris : Hachette.
- WEBER, E. (1983). *La Fin des terroirs*. Paris : Fayard.

Didactique de l'intercompréhension et compétence inter- actionnelle. Penser l'intégration des approches.

Resumo

Este artigo define a noção de competência internacional, baseada na « *primum relationis* » que considera que toda a interação linguística e, de uma forma mais geral, toda a ação, é determinada pelas relações sociais no seio das quais se realiza. Sobre esta base teórica, propomos uma tipologia das tarefas, que inclui tarefas didáticas visando o desenvolvimento de uma competência linguística ou mesmo comunicativa, tarefas-alvo ou de repetição que têm por objectivo a aquisição de uma competência interacional e tarefas da vida real que fazem entrar o aprendente no mundo do utente da língua. Seguidamente, o artigo mostra que esses diferentes tipos de tarefas estão presentes individualmente nos diferentes projetos sobre Intercompreensão e apela à conceção de material didático que alie de forma reflexiva e sistemática as diferentes abordagens escolhidas pelos projetos referidos.

Palavras-chave: didática das línguas, abordagem interacional, tarefa, intercompreensão.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag definiert den Begriff der interaktionalen Kompetenz auf der Basis des « *primum relationis* », das besagt, dass jede sprachliche Interaktion sowie jede Handlung durch die sozialen Beziehungen bestimmt werden, in denen sie stattfinden. Von dieser Theorie ausgehend wird eine Typologie von *Tasks* vorgestellt, die folgende komplementäre Task-Typen berücksichtigt: didaktische *Tasks*, die hauptsächlich auf die Entwicklung einer linguistischen bzw. kommunikativen Kompetenz abzielen, realitätsbezogene Aufgaben, deren Ziel der Erwerb einer aktionalen bzw. interaktionalen Kompetenz ist, und schließlich *Real-World-Tasks*, in denen die Lernenden zu aktiven SprachnutzerInnen werden. Der Beitrag zeigt, dass diese drei

Aufgabentypen einzeln in den verschiedenen Interkomprehensionsprojekten vertreten sind, und endet mit einem Aufruf, didaktisches Material zur Interkomprehension zu entwickeln, das systematisch und sinnvoll die unterschiedlichen Ansätze verbindet, um die mehrsprachige interaktionale Kompetenz der Lernenden zu fördern.

Schlüsselwörter: fremdsprachendidaktik, interaktionaler ansatz, tasks, interkomprehension.

Introduction

Si, en Allemagne, l'intercompréhension a réussi à pénétrer dans les systèmes scolaires, dans le *land* de la Sarre notamment (Reisner 2012), ce n'est de loin pas encore le cas dans la grande majorité des pays européens – et au-delà de l'Europe. Si des projets émergents et des actions récentes de formation visent des publics variés, tels que les détenus d'établissements pénitentiaires, le personnel d'aéroport ou les académies maritimes (Capucho 2011), on est cependant encore loin d'avoir atteint une forte pénétration de l'intercompréhension dans le monde de l'enseignement/apprentissage des langues.

Cet article ne prétend pas expliquer pourquoi une façon innovante d'aborder les langues n'arrive pas à percer et à être intégrée dans les textes officiels des établissements d'enseignement. Il entend seulement s'interroger sur la relation qu'entretiennent les approches didactiques en intercompréhension avec l'idée de développement d'une compétence actionnelle voire interactionnelle telle qu'elle est apparue en didactique des langues ces dernières années. Car, pour avoir une chance de s'intégrer dans les programmes officiels, il nous semble que l'intercompréhension doit s'efforcer de suivre et enrichir autant que faire se peut – et dans la mesure où cela est souhaitable bien entendu – l'approche didactique que les enseignants s'efforcent de mettre en œuvre.

Nous exposerons dans un premier temps la notion de compétence interactionnelle bâtie sur l'approche du *Cadre européen commun de références pour les langues* (Conseil de l'Europe 2000) (désormais CECRL), puis nous présenterons, sur cette base théorique, une typologie des tâches fondée sur les travaux de didacticiens spécialistes du domaine pour revenir ensuite sur les types de tâches et approches de différents projets en intercompréhension. Cela nous permettra de faire ressortir la possible complémentarité des approches pour finir sur un appel à l'intégration.

1. Vers une compétence actionnelle voire interactionnelle

Une des idées centrales du CECRL, qui conçoit l'apprenant et l'utilisateur comme des « acteurs sociaux » (Conseil de l'Europe 2000 : 15), est de permettre à l'apprenant devenu usager de la langue d'agir en société en utilisant la langue apprise. Il y va ici du développement d'une compétence actionnelle chez l'apprenant fondée en partie sur une compétence de communication lorsque l'agir de la personne demande une utilisation du langage. Personnellement, nous préférons parler de l'acquisition d'une compétence inter-actionnelle, comprise comme la compétence à agir (aussi langagièrement) au sein d'interactions sociales. Pour mieux comprendre cette notion, nous reviendrons sur la définition de la compétence de communication.

Après la critique de la compétence linguistique de N. Chomsky qui, s'il a eu le mérite, dans le domaine qui nous concerne, d'attirer l'attention sur le « sujet parlant », posait cependant un locuteur-auditeur idéal et ne faisait pas de véritable place à la relation entre locuteur et auditeur ni aux conditions contextuelles de la communication, les nombreuses définitions qui ont été données de la compétence de communication ont incorporé une composante qui s'intéresse spécifiquement à la situation de communication et, avec plus ou moins d'emphasis, aux partenaires de la communication et à leurs interactions. On retrouve ceci dans le modèle SPEAKING de Hymes (1974), sous le terme de « compétence sociolinguistique » chez Canale & Swain (1980), sous l'appellation « composante de maîtrise situationnelle » chez Coste (1976) ou encore « composante socioculturelle » chez Moirand (1982).

Tous ces auteurs placent cependant les différentes composantes de la compétence de communication sur un même niveau. Or, c'est sous-estimer le caractère déterminant de l'interaction dans tout processus de communication et d'action.

Jacques (2000) a largement mis en valeur le « *primum relationis* » qui, non seulement, rappelle la dimension dialogique de tout discours, mais pose la primauté de la relation en établissant que toute parole est « directement le produit de la relation qui plante les individus en qualité de co-énonciateurs [qu'e]lle est directement le produit de la relation qui effectue le sens » (Jacques 2000 : 49). Dans cette conception de la communication, les interlocuteurs « collaborent par actes de langage et confrontation épistémique, pour produire *x* comme signe de *y* » (Jacques, cité par Grillo 1997 : 63) alors que dans la perspective des actes de parole de Searle, l'émetteur produit *x* comme signe de *y* et le récepteur reçoit (théoriquement) *x* comme signe de *y*. Chez Jacques

et Grillo, seule la « dyade » des interlocuteurs est reconnue comme « sujet du dire » (Grillo 1997 : 63) et tout discours est nécessairement dialogique. Jacques avance ainsi que « c'est le 'dire avec autrui' qui précède tout sens ». Grillo définit la communication comme interaction : « dire, à propos de quelque chose, quelque chose avec quelqu'un » (Grillo 2000 : 63).

Le rôle de l'allocutaire avait déjà été largement évoqué par d'autres chercheurs, notamment par Bakhtine (1979), mais Jacques et Grillo vont plus loin, posant que les interactions sociales se retrouvent à la base de tout acte de communication.

L'aptitude à la communication est, en conséquence, définie comme suit par Grillo (2000 : 57) :

(...) à y regarder de près, l'aptitude à la communication ne se limite ni à la compétence sémiotique qui permet la formation de syntagmes signifiants, ni à la compétence sémantique assignant sens et référence aux suites de symboles, et permettant le maintien de l'unité thématique de l'échange, ni non plus à la compétence pragmatique qui assure la pertinence des interventions relativement à l'objectif de la stratégie, mais réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée. Par où il devient clair que la spécification du vouloir-dire, pour peu qu'il y aille du maintien de la relation, s'effectue elle-même sous contrainte relationnelle.

L'idée phare est le principe de « contrainte relationnelle » qui fait que toute communication est déterminée, dans toutes ses dimensions, par les interactions sociales au sein desquelles elle a lieu. Être acteur social, c'est donc agir en adéquation avec la relation dans laquelle j'utilise le langage pour produire du sens avec l'autre. A la suite de Brassac & Gregori (2000), nous appliquerons le même principe pour toute action. Ces deux auteurs estiment en effet qu'« il est nécessaire de les [les actions humaines] considérer comme des activités contextualisées dans des situations authentiques, interactionnelles. » (Brassac & Gregori 2000 : 5). Posséder une compétence actionnelle demande de poser une compétence inter-actionnelle permettant à l'apprenant d'être capable d'agir en adéquation avec les relations sociales au sein desquelles l'action a lieu.

Si l'on entend former des acteurs sociaux compétents au sens que nous venons de définir, il est important de leur proposer des tâches à réaliser au sein d'interactions sociales variées et réelles dans lesquelles non seulement

l'action, mais aussi l'intention, le vouloir-dire l'agir, dépendent de ces interactions. Dans le domaine de l'intercompréhension et, plus spécifiquement, de la réception, cela signifie que les activités de réception proposées tiennent compte de la dimension dialogique reliant le locuteur (s'il s'agit d'un texte écrit fourni aux apprenants, ce sera l'auteur du texte) et le lecteur, mais aussi des relations entre les personnes impliquées dans la tâche à réaliser. Pour prendre un exemple concret et n'en rester qu'à un niveau assez trivial, l'approche d'un texte sera différente selon que j'en connais ou non son auteur, selon ce que je sais sur celui-ci, etc., mais aussi en fonction du dialogue installé entre les personnes en charge de réaliser la tâche, dialogue qui fixe l'intention de lecture. Autrement dit, une personne lira un texte en fonction de la relation qui l'unit aux personnes avec lesquelles elle va devoir réaliser la tâche et en fonction de la tâche telle qu'elle est définie ou redéfinie par ces personnes dans le cas d'une tâche imposée de l'extérieur. Car, comme dans le monde du travail, il y a – Leplat (1997) l'a bien analysé – une différence essentielle à faire entre « tâche prescrite » pour l'agent et l'activité effective de celui-ci après redéfinition de la tâche, il y a, en situation d'enseignement/apprentissage, une distinction fondamentale à faire entre les « tâches prescrites » par l'enseignant et celles qui sont réalisées par les apprenants après avoir été redéfinies sur la base des interactions sociales entre individus interagissants.

La notion de tâche a été évoquée plusieurs fois dans les lignes qui précèdent, il est temps de l'approfondir en revenant sur la typologie proposée notamment par le CECRL et élargie par l'approche interactionnelle.

2. Approche interactionnelle et tâches

2.1 La tâche

Le CECRL (Conseil de l'Europe 2000 : 15) précise, au chapitre 2 consacré à l'approche retenue, que la perspective actionnelle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) ». La perspective actionnelle fonde ainsi sa didactique sur l'idée de tâches à réaliser. Pour qu'il y ait tâche un certain nombre de critères doivent être remplis. Le CECRL (2000 : 15) précise :

Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc

aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Plusieurs chercheurs se sont, avant même la parution du CECRL, intéressés à la notion de tâche. Nous évoquerons ici Ellis (2003) et Nunan (2001 et 2004). Le premier fixe 6 critères :

- a task is a workplan ;
- a task involves a primary focus on meaning ;
- a task involves real-world processes of language use ;
- a task can involve any of the four language skills ;
- a task engages cognitive processes ;
- a task has a clearly defined communicative outcome.

Sur la base de ces définitions données par le CECRL et Nunan et de notre réflexion sur la compétence interactionnelle, on peut représenter ainsi (cf. figure 1) la tâche, en milieu éducatif. Elle s'inscrit dans un contexte dominé essentiellement par les relations sociales et l'intention. Elle implique des acteurs sociaux qui devront agir en fonction des relations sociales spécifiques qui les unissent. Elle est guidée par une intention définie ou redéfinie par les personnes en présence. La réalisation de la tâche (à dimension langagière) sollicite la mise en œuvre stratégique de plusieurs compétences et activités langagières, elle ne vise pas l'étude de la langue ou l'utilisation massive de formes linguistiques, mais doit avoir un sens en elle-même au-delà du simple apprentissage de la langue, elle permet en outre une utilisation du langage proche de celle qui en serait faite dans la vie réelle. Finalement, elle débouche sur un produit (tangibile) ou un résultat (intangibile).

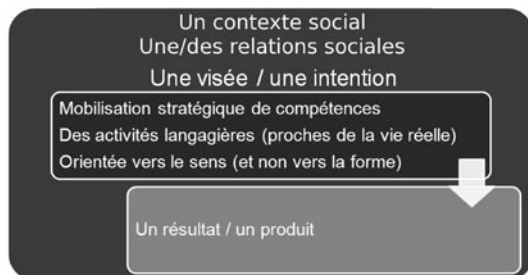


Figure 1 : Critères de tâche

2.2 Types de tâches

Le CECRL distingue essentiellement entre tâches « proches de la vie réelle », « choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe », dénommées « tâches cibles » et celles qui sont « assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants », les tâches « pédagogiques communicatives » (Conseil de l'Europe 2001 : 121). Les tâches cibles portent également le nom de « tâches de répétition ». On retrouve une répartition très semblable chez Nunan (2001 et 2004) à la différence que cet auteur inclut dans son découpage les tâches de la vie réelle qu'il exclut cependant du monde de la classe.

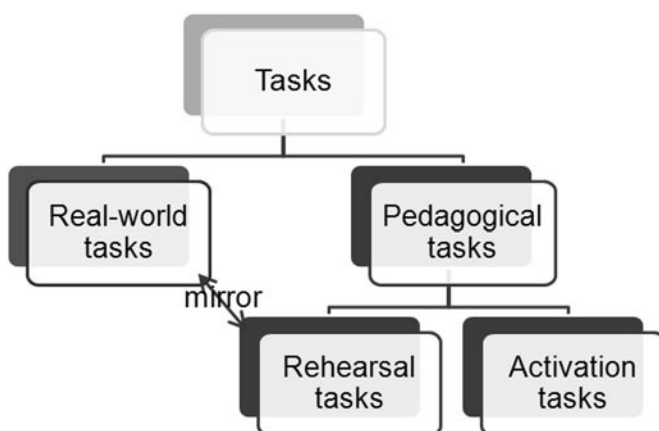


Figure 2 : Classification des tâches selon Nunan

La tâche de répétition [“rehearsal task “] permet à l'apprenant de « rehearse, in class, a communicative act they will carry out outside of the class » (Nunan 2001). Dans ce cas, il s'agit explicitement de préparer l'apprenant à devenir plus tard et ailleurs un usager de la langue. Le CECRL précise, dans la version anglaise (Council of Europe 2001 : 156), qu'elles doivent donc refléter la vie réelle (« reflecting 'real-life' use »). Cette idée de reflet se retrouve chez de nombreux auteurs travaillant dans le domaine sous quelques variantes : Nunan (2001) utilise le terme « mirror », chez Clarke & Silberstein (1977 : 51), on lit « parallel » tandis que Ellis (2003) se sert de « correspond ». La tâche d'activation de Nunan (2001) implique, tout comme la tâche pédagogique communicative du CECRL une « communicative interaction, but NOT one in which learners will be rehearsing for some out-of-class communication. Rather they are designed to activate the acquisition process ».

Il est clair en tout cas qu'il y a une séparation en termes de temps et d'espace entre l'activité de l'apprenant (les tâches pédagogiques) et celle de l'utilisateur (les tâches de la vie réelle). L'apprenant répète pour un futur plus ou moins proche et un ailleurs situé à l'extérieur des murs de la classe, il se prépare à un avenir et à un espace dans lesquels il pourra être un usager de la langue.

Si on met en relation les différents types de tâches définis par le CECRL et Nunan, on obtient les liens suivants : la tâche d'activation ou tâche pédagogique permet de développer une « compétence communicative » (CECRL 2000 : 121), voire parfois essentiellement linguistique au sens chomskien, compétence qui pourra être réinvestie tout particulièrement dans les tâches de répétition qui visent plus l'acquisition d'une compétence d'agir social. Celles-ci finalement préparent aux tâches de la vie réelle auxquelles l'apprenant pourra être confronté en dehors de la classe. Nous ne reviendrons pas ici sur les effets négatifs que l'absence de tâches de la vie réelle au cours de l'apprentissage peut avoir. Nous avons montré à plusieurs reprises (notamment Jeanneau & Ollivier 2011, Ollivier 2010) que la présence de l'enseignant dans le réseau d'interactions sociales avait un impact important sur les productions des apprenants et plaidé en faveur de l'intégration dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues de tâches de la vie réelle à réaliser dans des interactions sociales réelles dépassant le cadre de la classe. Dans une approche interactionnelle, il y aurait donc trois types de tâches : tâches didactiques, tâches de répétition et tâches de la vie réelle.

Nous entendons maintenant montrer comment les différentes approches proposées par différents projets intercompréhensionnistes pourraient s'intégrer pour permettre de développer une réelle compétence interactionnelle en intercompréhension.

3. Matériaux et tâches développées par les projets en intercompréhension

Nous ne passerons pas en revue les approches didactiques des grands projets intercompréhensionnistes – nous renvoyons à des résultats de recherche précédents sur lesquels nous nous appuyons ici (Greil, Ollivier, Strasser & Ferris 2011)¹ –, nous reviendrons seulement sur les types de tâches qui y sont

¹ Du fait d'erreurs dans le processus d'édition, le texte publié ne correspond pas à celui rédigé par les auteurs. Nous conseillons donc de consulter la version en ligne sur http://eurofle.files.wordpress.com/2011/12/handlungsorientierung_in_interkomprehensionsprojekten.pdf

proposées et sur le type de compétence qui est visé pour proposer un modèle didactique intégratif.

3.1 Projets à base linguistique

Plusieurs projets, tels que *EuRom4* et *EuRom5* (<http://www.eurom5.com/>) ou la série des projets *EuroCom* (<http://www.eurocom-frankfurt.de/>), visent explicitement le développement de la compréhension de l'écrit et fondent leur approche de l'intercompréhension sur la mise en œuvre de connaissances essentiellement interlinguistiques. Sur son site, *EuRom5* précise d'emblée, dans la présentation du matériel didactique, que « l'objectif principal d'EuRom5 est le développement de la compréhension écrite »². *EuroCom* se fixe le même objectif : « EuroCom online ist ein für Deutschsprachige entwickeltes Internetprogram zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen in romanischen Sprachen »³.

Que ce soit sur le site d'*EuRom5* ou celui d'*EuroCom*, les textes proposés sont de nature journalistique. Klein et Stegmann (2001 : 21-22) expliquent ce choix pour *EuroCom* en précisant qu'il permet d'utiliser la reconnaissance des schémas textuels journalistiques internationaux (« die international ähnlichen journalistischen Texttraster »).

Dans tous les cas, on se trouve en présence de tâches pédagogiques visant surtout le développement d'une compétence linguistique en dehors de toute contingence situationnelle. Les tâches proposées sont largement décontextualisées : les articles ont été recopiés dans un nouveau format qui ne rappelle pas celui de leur publication originale, la lecture n'est pas replacée dans la réalisation d'une tâche proche de celles de la vie de tous les jours – on lit habituellement le journal pour s'informer, se divertir, passer le temps, pouvoir discuter ensuite avec d'autres personnes... La lecture est proposée dans l'intention d'apprendre à lire en langue étrangère en se fondant principalement sur des connaissances linguistiques.

Ces projets se sont en effet construits sur de solides descriptions interlinguistiques qui sont mises à profit pour promouvoir la lecture dans des langues qui ne sont pas parlées par les apprenants. Le projet *EuroCom* a pour base sept tamis linguistiques (Klein & Stegman 2001), l'ouvrage *EuRom5* comporte une grammaire qui présente « quelques bases élémentaires de comparaison entre les langues romanes en partant des observations faites durant

² <http://www.eurom5.com/pg/fr/materiale-fr/mat1-fr>

³ <http://www.eurocom-frankfurt.de/>, EuroComOnline, linguistic training.

les expérimentations. Elle [...] donne les informations sur le fonctionnement des langues qui favorisent l'accès à la compréhension »⁴. *EuRom5* propose, à côté d'aides stratégiques (mot vide, réécoute...) qui contribuent au développement d'une compétence réceptive, des traductions de mots dans les cinq langues cibles ainsi que des aides structurales et grammaticales.

Se limitant à des tâches pédagogiques, ces projets restent assez éloignés de la perspective actionnelle et visent principalement le développement d'une compétence linguistique au sens chomskien. Ils pourraient être considérés comme trop centrés sur le linguistique par des enseignants qui, depuis l'approche communicative, ont été sensibilisés aux différentes dimensions de la compétence de communication et doivent mettre en œuvre une approche qui vise le développement d'une compétence actionnelle, laquelle demande de tenir encore plus compte des interactions sociales dans laquelle les tâches sont réalisées et des intentions qui les sous-tendent. Ils présentent cependant un intérêt certain dans une approche intégrée car fondés sur des théories linguistiques facilitant l'accès réceptif aux langues liées génétiquement.

3.2 Projets fondés sur les tâches

D'autres projets ont choisi une approche plus proche de celle instituée par le CECRL en se fondant sur la réalisation de tâches-cibles. Parmi ces projets, nous retiendrons ici le projet *INTERCOM* (<http://www.intercomprehesion.eu>). Les apprenants sont invités à réaliser en ligne des tâches de la vie de tous les jours (se loger, préparer un plat, acheter des vêtements, préparer un voyage...). Il s'agit très clairement de tâches cibles/répétition dans lesquelles l'apprenant peut se préparer à des tâches de la vie réelle en mettant en œuvre des stratégies d'intercompréhension.

La prise en compte du contexte y est forte. L'apprenant est placé dans une situation qu'il pourrait rencontrer un jour. Il lit par exemple pour acheter les vêtements qu'il lui faut pour aller à un bal, événement social régi par des règles sociales spécifiques, ou pour se loger. Le module correspondant pour l'Autriche précise : « Vous partez en Autriche, dans une ville de province, vivre pendant six mois. Vous voulez louer un logement »⁵. Une première étape l'invite à s'interroger sur les lieux où on peut trouver des offres de location. Les documents sur lesquels les apprenants travaillent sont des documents issus

⁴ <http://www.eurom5.com/pg/fr/materiale-fr/mat4-fr>

⁵ http://www.intercomprehesion.eu/modules/intercom_new/template.php?module=4&w_langID=au&langID=fr

de la culture du pays cible, on trouve ainsi des photos d'annonces et d'affiches originales. Si l'apprenant choisit de chercher dans un journal, il doit d'abord faire une activité qui lui permet de s'orienter parmi les différentes rubriques des petites annonces. Finalement, il est amené à reconnaître les offres qui correspondent à des critères de recherche. On est clairement en présence de tâches cibles dans lesquelles l'apprenant est préparé à agir dans la société. La réception des annonces se fait avec une intention clairement définie, celle de trouver un logement approprié. Si les activités sont faites en petits groupes, elles donneront lieu à des interactions qui pourront être proches de celles que pourraient avoir des personnes cherchant ensemble un logement pour l'une d'entre elles.

Si les projets présentés au point précédent mettent en avant le développement et l'utilisation de connaissances linguistiques, un projet comme *INTERCOM* privilégie les stratégies non linguistiques et ne se fonde pas principalement sur des descriptions des langues en présence. L'approche résolument actionnelle d'un tel projet pourrait faciliter l'intégration de l'intercompréhension dans des systèmes éducatifs influencés par le CECRL, mais on pourra lui reprocher de ne pas proposer assez de travail au niveau linguistique. En outre, les interactions sociales – hors celles ayant lieu entre apprenants si le travail est proposé en groupes – sont simulées et donc faussées. L'apprenant est conscient de l'absence d'enjeu, dans sa recherche de logement par exemple. Il reste apprenant en intercompréhension, développant une compétence actionnelle dans une/des langue/s qu'il ne parle pas. Les tâches préparent l'apprenant à agir plus tard au sein de la société dans laquelle il devra se loger, se vêtir... tout en tenant compte des interactions sociales dans lesquelles ces actions se situeront. Dans un tel projet, l'apprenant n'est pas encore usager de l'intercompréhension avec les personnes avec lesquelles il interagit. Dans la plupart des cas, les échanges entre apprenants se feront en effet dans une seule langue. Certains projets proposent, eux, des tâches et une utilisation de l'intercompréhension au sein des groupes qui doivent réaliser les tâches.

3. 3 Projets proposant des tâches et des interactions intercompréhensives

Galanet (<http://www.galanet.eu/>) est l'exemple prototypique de ce type de projets. Il permet de pratiquer l'intercompréhension en langues romanes dans le cadre de tâches à réaliser en ligne. L'apprenant y est donc non seulement apprenant en intercompréhension, il est aussi usager de l'intercompréhension dans ses interactions avec ses pairs. Les tâches sont de type cible / répétition,

elles reflètent (plus ou moins) des tâches de la vie réelle : la rédaction d'un dossier de presse qui demandera de consulter des ressources dans plusieurs langues romanes.

Dans un projet tel que *Galanet*, des interactions sociales sont données au sein du groupe de participants multilingue qui redéfinira – explicitement ou implicitement – la tâche à accomplir et la réalisera en fonction des interactions sociales présentes au sein du groupe et d'autres interactions sociales comme celles unissant les participants aux tuteurs par exemple⁶. Dans le cas présent, l'apprentissage se fait à travers les interactions, comme le précise Degache dans sa définition de l'intercompréhension publiée en 2009 : « une forme de communication plurilingue où chacun(e) s'efforce de comprendre la langue des autres et s'emploie à se faire comprendre dans la ou les langue(s) de la même famille qu'elle/il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues ». La tâche permet donc de se préparer à la vie de tous les jours au sein d'interactions sociales et d'acquérir des connaissances qui renforceront la compétence interactionnelle développée.

L'orientation clairement actionnelle et même interactionnelle de ce genre d'approche devrait pouvoir s'intégrer sans difficulté dans des programmes officiels qui se réfèrent au CECRL, même si on pourra lui reprocher de ne pas proposer de travail systématique sur la réception intercompréhensive. Des ressources sont certes fournies, mais pas d'activités d'apprentissage autour de ces ressources. En outre, la force d'un tel projet en fait aussi sa faiblesse. La méthodologie promue par *Galanet* demande en effet de travailler avec des personnes d'autres langues, ce qui n'est pas facile dans de très nombreux cas puisque la plupart des groupes d'apprenants – notamment dans les écoles – ne seront pas constitués d'individus locuteurs de langues différentes d'une même famille. La mise en œuvre de cette approche demande donc une certaine organisation passant par l'inscription à des sessions en ligne dont le calendrier peut ne pas toujours coïncider parfaitement avec les contraintes locales. À la date de rédaction de cet article, 2 groupes universitaires se sont inscrits pour une session à partir de février 2012, un groupe se retrouve encore seul à partir de mars 2012.

⁶ De très nombreuses études des interactions au sein de ce projet ont été réalisées par les chercheurs qui en sont à l'origine, nous renvoyons à la liste des publications du projet présente sur le site de *Galanet*. <http://www.galanet.eu/vitrine/accueil-vitrine.php#publi>

4. Pour une intégration des approches

Différentes dans leur nature, les approches des différents projets intercompréhensionnistes peuvent s'avérer complémentaires. Pour l'instant, les chercheurs des différents projets ont essentiellement travaillé au sein de ces projets sans développer d'approches transversales qui pourtant pourraient se montrer fructueuses, chaque approche pouvant être enrichie par les autres.

Nous appelons donc de nos souhaits la conception de matériel d'apprentissage de l'intercompréhension qui allierait, de façon réfléchie et systématique, des tâches didactiques visant le développement d'une compétence réceptive, des tâches actionnelles permettant d'acquérir une compétence actionnelle et des tâches qui permettraient une pratique de l'intercompréhension au sein d'interactions sociales impliquant des échanges multilingues, le tout avec pour but le développement d'une compétence interactionnelle forte.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BRASSAC, C. & GREGORI, N. (2000). Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique. *Studia Romanica Posnaniensia*, 25/26. 55-66.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1. 1-47.
- CAPUCHO, F. (2011). Cooperating And Innovating – Redinter, Working Together For The Implementation Of Intercomprehension Methodologies. In : Pixel, Conference proceedings of the 1st edition of “The Future of Education” Conference.
- Dernière consultation le 09/12/2012 sur http://www.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL31-Capucho.pdf
- CLARKE, M. A. & SILBERSTEIN, S. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning* 27 (1). 48-65.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre européen commun de références pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (1976). Décrire et enseigner une compétence de communication: remarques sur quelques solutions de continuité. In : E. Roulet & H. Holec (Eds.), *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*, actes du colloque de la C.I.L.A., mars 1976, Bulletin C.I.L.A, n°24. (pp. 18-44). Université de Neuchâtel.

- DEGACHE, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In : M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela H. (Eds.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Oficina Digital. Dernière consultation le 09/12/2011 sur http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Degache2009_ss_press.pdf
- DESSUS, P. & SYLVESTRE, E. (2003). Transposition d'une tâche en activité. Résonances, janvier 2003. 8-9. Dernière consultation le 09/12/2011 sur <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/reson03.PDF>
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- GREIL, T., OLLIVIER, C., STRASSER, M. & FERRIS, C. (2011). Handlungsorientierung in Interkomprehensionsprojekten. In : F.-J. Meißner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spita & M. Tost (Eds.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research*. (pp. 254-266). Tübingen : Narr, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.
- GRILLO, E. (1997). *La philosophie du langage*. Paris : Seuil.
- GRILLO, E. (2000). *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*. Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt am Main / New York / Wien : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.
- HYMES, D. (1974) [1989]. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- JACQUES, F. (2000). *Écrits anthropologiques: philosophie de l'esprit et cognition*. Paris : L'Harmattan.
- JEANNEAU, C. & OLLIVIER, C. (2011). Des limites du forum pédagogique. In : E. Yasri-Labrique (Eds.), *Les forums de discussion : agoras du XXI^e siècle? Théories, enjeux et pratiques discursives* (pp. 155-170). Paris : L'Harmattan, Langue et Parole.
- KLEIN, H.G. & STEGMAN, T.D. (2001). *EurocomRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen : Shaker Verlag.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : P.U.F.
- MOIRAND S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- NUNAN, D. (2001). *Aspects of Task-Based Syllabus Design*. Hong-Kong : The English Centre, University of Hong Kong. Dernière consultation le 09/12/2011 sur <http://www3.telus.net/linguisticsissues/syllabusdesign.html>
- NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OLLIVIER, C. (2010). Impacts négatifs de la présence de l'enseignant dans les tâches. Vers une approche interactionnelle et des tâches de la vie réelle. In : A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (Eds.), *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand. (CD) Dernière consultation le 09/12/2011 sur <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Ollivier.pdf>
- REISNER, C. (2012, à paraître). Zur implementation von Interkomprehensionsunterricht im Saarland. Ein Beispiel für Wissenstransfer zwischen Universität und schule. *Intercompreensão-Redinter*, n°4.

Quale inserimento istituzionale per l'intercomprensione nell'Università italiana

Zusammenfassung

Diese kurze Studie fasst die bisher an italienischen Universitäten gesammelten Lehrerfahrungen im Bereich Interkomprehension zusammen. Eine Gegenüberstellung unserer Ergebnisse mit der Bestandsaufnahme des Netzwerks *Redinter* zielt darauf ab, die Einsatzformen der Interkomprehension im institutionellen Rahmen, an den Universitäten zu ermitteln.

Schlüsselwörter: training, universität, Italien, curriculare integration, forschungsstand.

Résumé

Ce bref essai consiste en un relevé des expériences d'enseignement de l'intercompréhension en cours dans les universités italiennes que l'on confrontera avec les formations enregistrées lors du recensement du réseau *Redinter* afin de repérer une typologie d'insertion institutionnelle de l'IC dans les universités.

Mots-clés : formation, université, Italie, insertion curriculaire, état de la question.

Introduzione

L'intercomprensione tra lingue romanze (IC) è arrivata ad una certa maturità nei suoi fondamenti disciplinari; inoltre si avvale di forti appoggi da parte delle istituzioni europee, dell'Unione Latina, delle istituzioni responsabili della diffusione delle lingue romanze nel mondo, in particolare da parte delle istanze della Francofonia, ma le esperienze di insegnamento effettivo dell'IC

nelle università rimangono marginali nel paesaggio complessivo. Chiamata, in occasione del convegno “Attraverso le lingue” (Università di Roma Tre, 20-21 ottobre 2011), a presentare la mia esperienza all’Università di Macerata per un “confronto di esperienze” di formazione all’IC, in particolare con la metodologia *EuRom4-5*, ho voluto allargare la riflessione con una panoramica delle esperienze nelle diverse tipologie di inserimento dell’IC nelle Università italiane. Un ulteriore confronto con le formazioni annoverate nell’inchiesta Redinter permette di individuare altre vie per inserire l’IC in modo più incisivo nell’offerta formativa universitaria.

1. L’esperienza di un modulo di IC nel quadro delle “Ulteriori conoscenze linguistiche – lingua francese” alla Facoltà di Scienze Politiche di macerata

1.1 Il quadro istituzionale

Presenterò un piccolo modulo (20 ore di insegnamento per 4 crediti formativi) che permette di mantenere un misurato plurilinguismo nei curricula delle facoltà non linguistiche, quando soltanto il corso d’inglese viene mantenuto come materia obbligatoria. In alcuni ordini di studio viene anche chiamato “idoneità linguistica” o “laboratorio linguistico”. A seconda delle tradizioni delle facoltà questa prova idoneativa viene interpretata come prova finale in lingua per scopi speciali in un percorso che prevede un apprendimento propedeutico presso il Centro Linguistico, o come semplice test di livello molto basso, o ancora come riconoscimento delle certificazioni internazionali.

Titolare da 3 anni di questo insegnamento per la lingua francese (esiste anche per lo spagnolo e il tedesco) alla facoltà di Scienze Politiche, tento di valorizzare al meglio questo piccolo interstizio di plurilinguismo. Gli studenti possono scegliere tra lo studio delle basi funzionali del francese seguendo le esercitazioni di lettorato per acquisire il livello comunicativo A2 oppure questo modulo di 20 ore di intercomprensione tra lingue romanze. Questa scelta è nata dalla constatazione di una scarsa motivazione degli studenti per lo studio di una seconda lingua straniera, lingua spesso rimandata alla fine del triennio, quando l’acquisizione di basi in lingua francese risale semmai agli anni della scuola media, con un’interruzione di almeno 5-8 anni. Mentre gli studenti principianti assoluti hanno mostrato l’entusiasmo degli inizi con una lingua che si scopre vicina, la maggioranza dei “falsi principianti” dava l’impressione di rispolverare appena ricordi annoiati di una lingua il cui apprendimento era abortito prima di portare a qualche funzionalità. Le mie prime lezioni in lingua francese erano

comunque dedicate alla discussione sulle rappresentazioni del francese e del suo insegnamento, e alla questione della gestione del multilinguismo in Europa e nel mondo. Da queste questioni di politica linguistica, il cui trattamento è tanto più giustificato con un pubblico di Scienze Politiche, è nato il mio interesse per l'intercomprensione, seguito da un periodo di autoformazione con *EuRom4* e *Galanet* (successivamente con *Galapro*) e poi dalla decisione di proporre una formazione sperimentale in intercomprensione in alternativa a quella in lingua francese, proposta accolta dalla mia Facoltà.

Queste considerazioni personali vengono qui riportate per dimostrare come un docente di lingua possa diventare anche docente di intercomprensione con la sola padronanza di due lingue romanze: non occorre cambiare il settore disciplinare, non è necessario essere un poliglotta certificato, non occorrono studi approfonditi di filologia romanza per il solo insegnamento di questo nuovo approccio linguistico, ma occorre coniugare la glottodidattica ad una sensibilità per la promozione del plurilinguismo che passa oltre la guerra tra le seconde lingue (in particolare tra francese e spagnolo) per una strategia globale di alleanza (Balboni 2005: 3) tra le lingue latine; occorre curiosità e appetito per le lingue, e se occorre una legittimazione per il passaggio dal francese all'intercomprensione, si può contare sull'appoggio del documento della *Délégation Générale à la langue française et aux langues de France* (DGLFLF 2006) che testimonia il sostegno ufficiale dell'agenzia statale francese per la promozione dell'intercomprensione nelle strategie della Francia a favore della diversità culturale e della diversità linguistica.

1.2 Metodo, materiale didattico e obiettivi

Il metodo *EuRom4* è stato per me un passaggio obbligato per acquisire la sicurezza necessaria per inoltrarmi nel mondo dell'intercomprensione, la sicurezza anche di basarsi su un solido strumento pensato dai maggiori studiosi della linguistica comparata coordinati da Claire Blanche-Benveniste per avvicinare gli studenti ad un approccio sperimentale. Il manuale permette infatti al principiante in 3 lingue straniere di ricavare il senso dei testi proposti grazie agli aiuti forniti nel testo, senza risparmiare all'insegnante come allo studente la fase di ricerca effettiva della traduzione. Questa in effetti non è fornita nel testo ed è molto formativa questa situazione in cui il docente si ritrova nella stessa posizione del discente e mette in opera tutte le strategie di inferenza che costruiscono a poco a poco il bagaglio metodologico della nuova comunità di comunicazione che si istituisce in classe.

Il metodo *EuRom4*, che trova in *EuRom5* un naturale aggiornamento, corrisponde bene agli obiettivi finali di un insegnamento di lingue in una facoltà di scienze politiche che sono di un allargamento dell'accesso alla sfera mediatica e al dibattito politico in varie lingue. La scelta di testi della stampa generalista si rivolge ad adulti che desiderano poter leggere i giornali per costruirsi un'opinione politica liberata dagli etnocentrismi dei giornali nazionali. Rappresenta un radicale cambiamento rispetto all'approccio infantilizzante dei metodi funzionali-nozionali in cui i discenti devono reimparare da zero a "parlare".

Oltre al metodo di base, è stata introdotta la partecipazione alle sessioni di *Galanet* per aggiungere alla comprensione scritta, obiettivi di interazione comunicativa nell'orientamento dell'approccio azionale del Quadro di Riferimento Europeo per le Lingue. Questa partecipazione è stata considerata come complemento del corso in autoapprendimento, in sostituzione delle esercitazioni di lettorato previste per ogni corso di lingua, per il numero di ore di lavoro personale che costituisce la base del riconoscimento in crediti di formazione universitaria.

Prendendo in considerazione l'esiguo numero di lezioni a disposizione, ho ritenuto necessario proporre a metà corso degli strumenti di sistematizzazione metodologica: tavole morfologiche comparate degli articoli semplici e delle preposizioni articolate, dei possessivi, dei dimostrativi, sui quali si era già ragionato per deduzione nei testi sin dalle prime lezioni; tavole di coniugazione dei verbi ausiliari e regolari, presentate per una comparazione atta a sostenere l'attività di riconoscimento veloce della persona e del tempo usato. Le attività di individuazione delle corrispondenze fonologiche messe in atto nel confronto con i testi sono rafforzate con la lettura di alcuni brani del manuale *EuroComRom*, in particolare le tavole e i commenti proposti sulle corrispondenze fonologiche italiano-romanze. Nel corso delle lezioni è anche apparsa la necessità di conoscere quelle piccole parole definite strutturali in *EuroComRom* (parole come: più, mai, perché, come, anche, non, ieri, con, molto...) che costituiscono il 50 % del vocabolario non prettamente lessicale dei testi. In questa occasione sono stati distribuiti i miniritratti di lingue proposti in *EuroComRom*, mini vademecum delle lingue che ripropongono una versione scientificamente valida delle parti introduttive dei manuali di conversazione ad uso dei viaggiatori, un genere tuttora in voga nelle librerie di viaggio. Questi miniritratti comportano una descrizione della storia e della diffusione di ciascuna lingua che ha interessato vivamente gli studenti e che contribuisce alla costruzione di un senso di comunità linguistica romanofona.

Infine il manuale *EuroComRom*, mi ha permesso di presentare due testi in occitano e in sardo, che hanno portato ad una discussione sul bilinguismo dialettale e sul continuum linguistico tra le lingue romanze grazie agli aiuti pedagogici che propongono, a sostegno della deduzione in italiano, parole ponte tra queste lingue, il francese, lo spagnolo o il catalano.

Gli obiettivi del corso sono dunque di vario ordine e riguardano la politica linguistica, le competenze metalinguistiche, le competenze linguistiche.

1.3 Il problema della valutazione

La valutazione di un tale corso costituisce tuttora un problema aperto (Chardenet 2006) che non è stato abbastanza preso in considerazione nel campo didattico. L'attribuzione di crediti formativi costringe a prendere delle decisioni in merito che sono oggi dell'ordine del "bricolage", termine ambiguo che non presentiamo qui sotto il suo lato più positivo.

Ho deciso sotto forma sperimentale questo protocollo. Da un suggerimento di Marie-Christine Jamet (2010), somministro durante l'ultima lezione prove di comprensione scritta tratte dalle certificazioni internazionali in francese, spagnolo e portoghese di livello B1. Queste prove vengono superate con ottimi risultati dagli studenti che hanno frequentato il corso con assiduità e che hanno partecipato alle sessioni di *Galanet*, mentre quelle di livello A2 sono più raggiungibili per chi ha seguito solo il metodo *EuRom4*. Il problema è che queste prove si basano sull'interazione scritta con una grande varietà di generi testuali mentre chi ha seguito solo *EuRom4* si è limitato al genere testuale della stampa, specie di cronaca, con testi descrittivi, narrativi o leggermente argomentativi. Hanno dunque problemi a trattare un genere comunemente usato nelle certificazioni come la lettera privata all'amico, che comporta l'uso di coniugazioni alle prime e seconde persone dei verbi e presentano formule rituali anche scarsamente presenti nei messaggi sui forum di *Galanet*. Il superamento di queste prove è stato dunque considerato come un elemento di autovalutazione nell'obiettivo di far prendere coscienza del percorso svolto e dell'efficacia dell'intercomprensione e dei suoi vari strumenti di apprendimento. Agli studenti che non avevano partecipato a *Galanet* viene proposto la possibilità di proseguire il percorso con la sessione successiva.

L'esame stesso si limita dunque ad un colloquio orale che consiste in una domanda teorica sull'intercomprensione, la sua definizione, il suo obiettivo e la valutazione d'insieme dello studente sul corso e sul suo apprendimento in modo riflessivo. Segue una prova pratica con brani di *EuRom4* non studiati durante il corso. Lo studente, come durante la lezione, deve tradurre il senso,

esprimendo ad alta voce i procedimenti di deduzione semasiologici messi in atto davanti ad eventuali difficoltà incontrate nell'attività. Non viene dunque richiesta una traduzione a vista perfetta, ma la capacità di usare in modo cosciente le strategie deduttive acquisite durante il corso, oltre alla dimostrazione di aver memorizzato un bagaglio minimo di conoscenze (parole strutturali, corrispondenze fonologiche più comuni, elementi morfologici) che permettono di affrontare i testi con una certa scioltezza, condizione necessaria per un effettivo ulteriore uso autentico delle competenze acquisite per leggere la stampa estera, senza eccessivo spreco di tempo. L'assenza di voto per questo esame permette di adoperare al momento un criterio approssimativo di soglia di competenza. Ma questa soluzione provvisoria non colma la necessità di creare una griglia di criteri di valutazione, che come suggerisce Jamet (2010: 93-94) può ispirarsi ai descrittori del CARAP, ma in una forma più ristretta per la fattibilità del procedimento in situazione di esame; questo potrebbe essere l'oggetto di una ricerca-azione collettiva.

Non essendo l'intercomprensione una disciplina riconosciuta nei piani di studio, l'esame risulta nel libretto dello studente come "Ulteriori Conoscenze Linguistiche – Lingua Francese". Certo il Diploma *Supplement* può essere allegato dallo studente che avesse necessità di specificare il programma svolto, ma rilascio comunque agli studenti una certificazione con intestazione del mio dipartimento e a firma mia con l'indicazione delle competenze raggiunte in intercomprensione ed espresse in livelli del Quadro di Riferimento: A2 o B1 nelle 3 lingue principali, a seconda del coinvolgimento degli studenti nel protocollo formativo.

2. Rassegna di alcuni dispositivi di formazione in IC nelle università italiane

Premettiamo che questa piccola rassegna non ha un valore esaustivo, ma si basa sui collegamenti personali creati nella comunità di ricercatori del campo e sul censimento realizzato dalla rete *Redinter*. Sappiamo che ci sono esperimenti in corso che non hanno raggiunto la maturità per una pubblicazione di risultati, moduli creati all'interno di corsi di lingue, seminari puntuali, sedute di sensibilizzazione che preparano il terreno per un'offerta formativa più completa... Questo è dunque solo un primo panorama superficiale da correggere ed integrare; non rende conto del coinvolgimento di tutti i singoli attori in questa iniziativa pioniera.

2.1 L'Università di Roma Tre

L'Università di Roma Tre è stata l'istituzione italiana di riferimento per il progetto *EuRom4* sin dalla sua costituzione, dunque si deve alla collaborazione di Raffaele Simone ed Elisabetta Bovino nel gruppo di ricerca coordinato da Claire Blanche-Benveniste, la redazione del primo manuale diffuso nel campo, edito in modo congiunto da Université de Provence, Universidad de Salamanca, Università degli Studi Roma tre, Universidade de Lisboa, presso l'editore italiano La nuova Italia nel 1997. In seguito il gruppo di Roma Tre ha prodotto con la DGLFLF, l'OIF e l'Universitat de Barcelona il secondo manuale *EuRom5* che nello stesso approccio ingloba la lingua catalana. Questi prodotti sono la parte finale di processi decennali di ricerca-azione che hanno comportato l'organizzazione di formazioni sperimentali avendo come scopo la calibrazione dei testi proposti e la definizione degli aiuti da proporre nelle lezioni, specie per gli apprendenti di lingua materna italiana. La didattica dell'intercomprensione fa parte dei programmi dei corsi di didattica delle lingue per gli studenti specialisti. L'università rappresenta un polo di coordinamento per il collegamento tra IC e ricerca in linguistica.

2.2 L'associazione Do.Ri.F-Università

L'associazione di studiosi universitari italo-francesi DO.RI.F (Centro di documentazione e di ricerca per la didattica della lingua francese nell'università italiana) merita una citazione specifica perché ha rappresentato la struttura di coordinamento di ricercatori di varie università italiane (Università di Cassino, Macerata, Pisa, Roma La Sapienza ...) per gli studi comparati italo-francesi per l'IC. Il gruppo coordinato da Marie Hediard presso l'Università di Cassino ha prodotto il CD-Rom di intercomprensione del francese per italofoni del programma Galatea; i suoi membri hanno poi diffuso il materiale sotto varie forme presso i membri dell'associazione nazionale e nelle proprie università.

Attualmente l'associazione propone un gruppo di ricerca interuniversitario sulla didattica dell'IC (coord. M.Ch. Jamet, Università di Venezia) che propone tre assi di ricerca: orale e IC, valutazione, collegamento IC e insegnamenti specialistici (turismo, economia, politica). Il gruppo si propone di lavorare in collegamento con quello sulla grammatica contrastiva (coord. R. Druetta, Università di Torino).

2.3 Università di Cassino

L'Università di Cassino partecipa dal 1996 a vari programmi di ricerca e promozione dell'intercomprensione. Come riassume M. De Carlo (2011):

La participation de l'équipe de Cassino aux projets européens d'Intercompréhension date maintenant d'environ deux décades :
 1996-1998 – projet *GALATEA* en collaboration avec le Do.Ri.F. – Università
 2001-2004 - projet *GALANET*
 2008-2009 - projet *GALAPRO - Formation de Formateurs à l'Intercompréhension en Langues Romanes*
 2008-2011 - projet *Redinter (Rede Europeia de Intercompreensão)*.

Inoltre l'università ha promosso più particolarmente l'ambito dell'IC nel quadro del PRIN “*Un turismo speciale: intercomprensione linguistica e culturale nell'ambito degli scambi Erasmus*”, con il coordinamento di una sessione Galanet su aspetti del viaggio negli scambi Erasmus (anche con l'Università di Sassari), l'organizzazione di una “visita turistica in intercomprensione” all'Abbazia di Montecassino. Il progetto coordinato da M. G. Margarito (Università di Torino) ha permesso la collaborazione su queste tematiche innovative tra le Università di Cassino, Torino e Trieste (Margarito 2011).

Il CLA propone regolarmente la partecipazione degli studenti nelle sessioni di *Galanet* con il coordinamento di un lettore di madrelingua.

2.4 Università di Torino

L'Università di Torino si è distinta nella partecipazione di studiosi coordinati da Tullio Telmon al Progetto *VRAL (Via Romana per l'Apprendimento delle Lingue, 2004-2006)* sostenuto da Socrates Lingua 2 e coordinato da Teresa Boella del Centro Risorse Diffusione Lingue Comunitarie di Torino. Il progetto ha prodotto uno studio per l'insegnamento di rudimenti di intercomprensione orale per bambini in francese, italiano e rumeno, con l'obiettivo di promuovere l'integrazione del plurilinguismo presente nelle scuole e creare legami sociali tra figli di immigrati (francofoni, rumeni, italiani) con una comprensione dei primi scambi orali di presa di contatto nelle proprie lingue materne. In questo progetto in collaborazione con istituzioni scolastiche, l'università ha avuto il ruolo di portare un contributo teorico-scientifico nella ricerca-azione.

In seguito, vari esperti dell'università sono stati implicati in azioni di formazione, sia per i propri studenti (*Galanet* e *PRIN* con l'Università di Cassino), sia verso il territorio come nel caso della formazione organizzata nel 2006 con l'associazione ATTAC per insegnanti delle scuole medie e superiori. In questo caso la promozione dell'IC ha assunto un forte connotato politico

contro una globalizzazione dominata dall'inglese. L'adesione dell'Università all'Agence Universitaire de la Francophonie rafforza attualmente l'impegno per l'IC nell'ambito della promozione del plurilinguismo.

2.5 Università di Roma, La Sapienza

Numerosi studiosi di questa università sono stati coinvolti nelle ricerche in IC, in particolare tramite il progetto *Galatea* coordinato dal Do.Ri.F, ma ci soffermeremo qui solo sull'ultima iniziativa con la partecipazione della Facoltà di Economia (Escoubas 2011) ad un progetto europeo GRUNDTVIG per la formazione in IC di operatori nelle Città dei Mestieri e delle Professioni: il programma *REFIC (Progetto di Rete Europea di Formatori all'Intercomprensione delle lingue romanze)*. L'obiettivo è promuovere il plurilinguismo in ambito professionale. Inoltre l'approccio IC è anche proposto agli studenti in modalità e-learning all'interno di un insegnamento di Lingua francese, con obiettivi ristretti alla coppia di lingue italo-francese sulla base di documenti radiofonici con trascrizioni.

2.6 Università di Napoli l'Orientale

L'IC può anche essere introdotta grazie ad accordi internazionali con specialisti del settore; è questo il caso di Napoli l'Orientale che grazie all'accordo con l'Università di Ginevra ha proposto un seminario di 20 ore sulla didattica del plurilinguismo. Laurent Gajo (Università di Ginevra) ha introdotto i maggiori concetti della didattica del plurilinguismo, mentre Mariana Fonseca (Università di Ginevra) ha imperniato il suo modulo sui fondamenti e sulla didattica dell'IC sulla base dell'esperienza del proprio insegnamento presso l'ateneo svizzero nell'ambito curricolare della didattica del francese come lingua straniera. Questa formazione rivolta a futuri insegnanti e traduttori ha trovato accoglienza presso una cattedra di letteratura francese (Giovanella Fusco Girard).

2.7 Università per Stranieri di Siena

L'Università per Stranieri di Siena, la cui vocazione è l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, costituisce un polo di coordinamento per il collegamento disciplinare tra didattica della lingua italiana, glottodidattica e IC. Antonella Benucci (2006) ha coordinato la partecipazione italiana al progetto europeo Minerva "Manual de supervivencia pragmalingüística en lenguas románicas" (dir. M. Tost Planet, Università Autonoma de Barcelona) allargando il campo dell'IC scritta a dimensioni pragmatiche (con documenti

video) essenziali per la preparazione degli studenti per l'esperienza della mobilità Erasmus. Inoltre la presenza di una Scuola di Specializzazione in Didattica dell'Italiano come lingua straniera, permette un diretto collegamento tra ricerca accademica, formazione dei docenti e ricerca-azione nelle scuole (Rossi 2005).

2.8 Università di Venezia

L'Università di Venezia rappresenta un altro polo della ricerca sull'IC in Italia con il contributo delle ricerche di Paolo Balboni (2007) nell'ambito della cattedra di Didattica delle Lingue. L'IC viene dunque integrata nel bagaglio degli studenti in glottodidattica. La formazione alla pratica dell'IC ha la particolarità di essere integrata nei programmi del Centro Linguistico d'Ateneo, sotto l'impulso di M.-C. Jamet (specialista degli studi sull'IC orale). L'offerta didattica per gli studenti di tutte le facoltà, ma anche aperta sul territorio con tariffe differenziate, è scollegata da un insegnamento curricolare; regge sulla scommessa dell'offerta formativa in risposta ad un interesse sociale che si va ormai allargando nel pubblico.

3. Dall'osservatorio permanente sulle formazioni in IC *Redinter*: attri tipi di inserimento dell'intercomprensione nelle università

Questa prima analisi su un'inchiesta ancora in corso, ha un valore molto parziale. Il nostro intento è di individuare linee generali sull'inserimento dell'IC nelle università ma soprattutto di scoprire delle vie di inserimento innovative rispetto a quanto già in atto in Italia.

3.1 L'affermazione dell'IC nella formazione degli insegnanti

Il censimento di *Redinter* ci indica attualmente che su circa 139 azioni di formazione nel mondo, il 65 % sono organizzate dalle università per un pubblico che comprende studenti di 1°, 2° e 3° ciclo al 38 %, e per un pubblico di insegnanti o futuri insegnanti al 37 %. Si nota dunque quanto lo spazio dato alla formazione degli insegnanti sia importante. In alcuni casi, come nelle Università di Aveiro, Bruxelles, Cordoba, Grenoble 3, etc. osserviamo che il modulo di intercomprensione è diventato parte integrante della formazione a titolo obbligatorio.

3.2 Il caso privilegiato dei dipartimenti interdisciplinari di studi plurilingui

Un caso ottimale di inserimento dell'IC è sicuramente quello che si delinea all'Université de Provence, con la creazione di Master (laurea magistrale) di ricerca o di insegnamento in “Aire culturelles romane”. Questa istituzione interdipartimentale che raggruppa studiosi dei singoli dipartimenti di studi in portoghese, spagnolo, italiano, rumeno e studi comparati in lingue romanze, propone una formazione unificata con percorsi differenziati a seconda della lingua maggiormente sviluppata dallo studente. Vi trova naturalmente spazio un corso di intercomprensione intitolato: “Intercompréhension et Linguistique Romanes” che è comune a tutti gli studenti, sotto il coordinamento di Sophie Saffi.

Questo corso ha la particolarità di fare intervenire specialisti di lingua e linguistica di ogni lingua latina (compreso il latino) dopo un iniziale intervento teorico e pratico sull'IC a cura di Sandrine Caddéo. La valutazione verte sulle competenze pratiche in IC (in lingue diverse da quella di studio) e sulla teoria dell'IC. Il modulo trasversale mira a creare ponti di accessibilità ma anche ad approfondire le riflessioni metalinguistiche comparate tra le lingue impartite nel Master. Gli studenti sono destinati a proseguire i loro studi sulla ricerca in Lingue e Culture Romanze o in curricula orientati verso le Scienze del Turismo (Master Tourisme, Langues et Patrimoine).

L'Universitat Autònoma de Barcelona propone un Master in “Tractament de la Informació i la Comunicació Multilingüe”, in cui l'IC trova un posto di importanza primaria, come indica questa presentazione generale del curriculum.

En el marco 2010 de una sociedad cada día más permeable a la movilidad geográfica y donde la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación adquiere una dimensión cada vez más amplia en todas las esferas de la vida del ciudadano existe una necesidad creciente de recursos multilingües de ingeniería lingüística y de profesionales plurilingües especializados en la formalización de datos lingüísticos así como en la mediación lingüística y la intercomprensión entre lenguas emparentadas.

Tutti i corsi sono impartiti in modo plurilingue e il corso “Intercomprensió i construcció del sentit: les llengües romàniques” (Martine Le Besnerais) occupa una posizione centrale nel percorso di specialità in “Comunicació

multilingüe”. Questa formazione prende le mosse da un plurilinguismo diffuso di fatto nella società contemporanea (in particolare quella catalana) e promuove le competenze professionalizzanti per operatori specializzati nel trattamento e lo sviluppo dell’informazione multilinguistica. Questo curriculum è decisamente più orientato verso le scienze della comunicazione, che verso la filologia.

3.3 Collegamenti tra formazioni in IC, e-learning e “nuove tecnologie” per la didattica

Numerosi sono i casi di formazione parzialmente o interamente on line, in particolare con il sostegno della piattaforma *Galanet*. Notiamo ad esempio un modulo di “Intercomprensió entre Llengües Romàniques” all’Università di Barcelona, che viene proposto all’interno di un curriculum di “Filologia francesa” in e.learning. Ma in genere il dispositivo *Galanet* viene integrato in un protocollo ibrido (*blended*) tra didattica “frontale”, didattica guidata a distanza, e autoapprendimento (Carrasco Perea et al. 2008).

L’Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle ha inserito l’IC in una formazione di Master in “Ingénierie de la Formation à Distance” con un orientamento specifico per la formazione in Scienze Umanistiche e in particolare per la formazione multilinguistica e multiculturale. Gli studenti sono orientati verso le professioni legate alla creazione e gestione di piattaforme di formazione e alla didattica specifica dell’e-Learning. Il programma è sostenuto dall’Agence Universitaire de la Francophonie.

Il modulo IC si basa sulla piattaforma *European Awareness and Intercomprehension (Eu&I)* che propone in 5 lingue di interfaccia (inglese, francese, tedesco, italiano e spagnolo) dei percorsi in IC tra 11 lingue (Bulgaro, Fiammingo, Francese, Tedesco, Greco, Italiano, Portoghese, Spagnolo, Svedese o Turco). Si tratta dunque di un’apertura all’IC al di là delle parentele linguistiche.

La lettura del Portfolio elettronico degli studenti (compito riflessivo incluso nel modulo ma anche oggetto di un corso metodologico specifico nel curriculum) permette di capire come l’IC si inserisce sia come apertura linguistica verso lingue sconosciute, sia come appropriazione di una metodologia di apprendimento a distanza, sia come riflessione attiva sulla didattica a distanza tramite la propria esperienza, oltre all’aspetto tecnico dell’osservazione della piattaforma usata. Leggiamo ad esempio dal sito aperto di uno studente, la seguente esperienza:

EU awareness & Intercomprehension

Dans ce module, nous avons abordé la notion d'intercompréhension et découvert les processus utilisés de manière consciente ou non dans des situations de communication en langues étrangères (réception, production, interaction). Ce cours nous a permis également de prendre conscience et de développer nos propres stratégies en situation de communication, en particulier avec des interlocuteurs avec lesquels nous ne partageons aucune langue de communication.

Trois activités interactives: KABORE_5_Activités Intercompréhension (multimédia) d'une part et d'autre part une activité de réflexion critique sur la notion d'intercompréhension nous a permis de s'approprier et de s'exercer à la notion d'intercompréhension.

Pour un bilan personnel de mes apprentissages, j'ai proposé une **réflexion critique personnelle sur la notion d'Intercompréhension tout en proposant des applications dans mon pays, le Burkina Faso**. Au cours de cette réflexion, je me suis rendu compte de l'importance de la notion d'intercompréhension pour des apprenants étrangers et surtout pour les pays multilingues comme le Burkina Faso. Cette production réflexive individuelle de cinq pages environ peut être consultée en cliquant ici: KABORE_D9M04_Réflexion critique

<http://kaboreparfait.wordpress.com/mes-travaux/eu-awareness-intercomprehension/> (consultato il 1.12.2011)

Il collegamento tra IC e studi in Ingegneria multimediale per la formazione si conferma anche nelle formazioni non a distanza come nel caso del Master "Sciences du langage, spécialité Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia" (DILIPEM) proposta all'Università di Grenoble 3, che comprende la scelta dell'IC tra lingue romanze o tra lingue germaniche.

4. Tipologia di inserimento dell'IC nelle università

4.1 Corsi in presenza, corsi on line

Se esaminiamo l'insieme delle azioni di formazione per l'IC, notiamo quanto i moduli proposti sono brevi: a parte le azioni di semplice sensibilizzazione, o all'opposto, i corsi per specialisti, i moduli di intercomprensione riescono oggi a ritagliarsi uno spazio abbastanza ridotto nei curricula, soprattutto se li paragoniamo ai dispositivi e ai tempi necessari per l'insegnamento completo di una lingua straniera. Ma questo è anche giustificato visto che l'obiettivo è proprio per gli studenti di ottimizzare il poco tempo a disposizione per il plurilinguismo limitando gli obiettivi a competenze parziali ma in più lingue. Lo sviluppo di piattaforme on line permette invece di moltiplicare in modo esponenziale il tempo di docenza in presenza. Questo è un grande vantaggio per una formazione che non ha ancora un assetto accademico sicuro. Basta un modulo di 20 ore (tempo medio attuale

delle formazioni registrate su *Redinter*) per introdurre una visione diversa del plurilinguismo che gli studenti interessati possono cogliere per proseguire poi l'apprendimento in modo autonomo sulle piattaforme aperte in *open-source* grazie al sostegno delle istituzioni europee. Dunque l'abbinamento tra corsi in presenza, necessari per costruire le basi di quell'approccio deduttivo strategico messo in evidenza in *EuroComRom*, e auto-apprendimento guidato, risulta una combinazione che può portare ad ottimi risultati anche in caso di ridotta apertura dalle istituzioni accademiche. L'esperienza mostra che l'impegno del docente per mantenere la motivazione degli studenti nel percorso on line, supera poi ampiamente le 20 ore del corso in presenza, ma questi sono i nuovi aspetti della professione docente e del mestiere di studente nei tempi del web educativo 2.0.

4.2 Tipologia di pubblico

La nostra breve inchiesta ci ha portato ad allargare il panorama del pubblico potenziale dell'IC al di là della dicotomia specialisti / non specialisti in lingue. Il pubblico degli studenti specialisti in lingue straniere e in didattica delle lingue rimane certamente un target centrale per gli specifici obiettivi che l'IC permette di raggiungere nella trasversalità e interdisciplinarietà dell'approccio, ma il pubblico dei non-specialisti rappresenta una sfida molto importante per la diffusione di nuove rappresentazioni sociali sul plurilinguismo e può toccare varie professioni con scopi differenziati.

In Scienze politiche l'IC permette di acquisire competenze che aprono al mondo della stampa e dell'opinione pubblica in varie lingue, in particolare per il mondo mediterraneo aperto sull'Africa del Nord, e per i paesi emergenti dell'America Latina. Per questo pubblico il metodo con approccio testuale diretto, come quello di *EuRom5* risulta particolarmente adatto. La posta in gioco è di preparare una classe dirigente aperta al plurilinguismo del territorio locale, al plurilinguismo europeo, al plurilinguismo nelle relazioni internazionali, in opposizione ad un bipolarismo linguistico ristretto tra lingua nazionale/locale e lingua franca inglese.

In Scienze della formazione l'IC crea un atteggiamento aperto alla valorizzazione del multilinguismo del gruppo classe, sia nella dimensione dialettale che in quella delle lingue di immigrazione. Per questo pubblico, specie per il corso di studio in Scienze della formazione primaria, un'iniziazione alla pratica dell'IC dovrebbe sfociare in un'iniziazione alla didattica dell'IC per il pubblico scolastico (*Euromania, Itinéraires Romans...*).

Abbiamo visto che l'IC trova anche spazio in Europa nei curricula di Ingegneria educativa o Scienze della Comunicazione, in particolare in quei

corsi, specie interdipartimentali o interfacoltà, che preparano alle professioni dell'educazione in e-learning. In Italia queste formazioni hanno ormai un corso di laurea magistrale specifico: LM-93 Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education. In caso di mancanza di insegnamenti di lingue in questi nuovi piani di studio, l'IC può apparire come un laboratorio su una modalità particolare della comunicazione, in particolare con l'uso riflessivo della piattaforma formativa *Galanet*, come strumento di apprendimento ma anche di creazione di nuove interazioni in una comunità plurilingue.

Interessanti sono anche i collegamenti da sviluppare tra IC e professioni del turismo, in questo ambito sono soprattutto l'IC orale, l'intercomunicazione in lingue apparentate che vengono sollecitate, ma si apre anche un cantiere sulla comunicazione e la fruizione del patrimonio culturale in IC.

4.3 Inserimento disciplinare dell'IC

I corsi specifici in IC sono rari o generalmente ridotti a piccoli moduli di nicchia. Una possibilità per introdurre l'IC presso un pubblico più ampio, è quella di offrire un corso interfacoltà (anche aperto al territorio) al Centro Linguistico. È questo il caso, come abbiamo visto, per il CLA di Venezia; è quello anche dell'Università di Grenoble che offre un modulo per il pubblico non specialistico (*Service commun des Langues pour spécialistes d'autres disciplines*).

Ma in genere è il professore di una lingua (spesso il francese in Italia) che apre la sua disciplina al plurilinguismo, progetto sostenuto attivamente anche dalle istituzioni della Francofonia (AUF) e dalla stessa agenzia statale per la lingua francese DGLFLF. In questo caso si tratta per il docente di farsi mediatore non solo del proprio oggetto di insegnamento, fonte della sua legittimazione professionale, ma anche mediatore di un progetto linguistico comune, quello dell'Unione Latina, delle lingue apparentate, o più largamente del plurilinguismo.

Ma anche il docente responsabile di un corso di Linguistica (*tout court*) potrebbe creare un collegamento con l'IC, impostando il suo corso sugli studi di base che hanno permesso l'emergenza di una didattica dell'IC: l'approccio diacronico, la grammatica contrastiva. Il corso di Filologia romanza, lo stesso insegnamento del Latino, possono giovare dell'IC per aggiornare la disciplina. Carla Nielfi (2011) rileva che il profilo dello studente nei Licei Linguistici, secondo le indicazioni ministeriali, viene così illustrato: "attraverso il confronto con l'italiano e le lingue straniere note, ha acquisito la capacità

di confrontare linguisticamente, con particolare attenzione al lessico e alla semantica, il latino con l'italiano e con altre lingue straniere moderne" (DPR 89/2010). L'insegnamento universitario dovrebbe certamente fornire ai futuri docenti gli strumenti per avviare questo tipo di approccio a scuola.

Tuttavia, il corso di IC deve mantenere una prevalenza pratica, fondata sull'esposizione diretta con i testi in lingua straniera (apparentata) di cui si cerca di costruire il senso, perché il suo scopo è proprio l'uso sociale delle lingue (romanze nel nostro caso). Blanche-Benveniste (2011: 117), interrogandosi sul rapporto tra studi linguistici e didattica dell'IC, espone con chiarezza che due metodi sono possibili:

- l'une consiste à exposer les acquis de la linguistique romane avec l'idée que ces connaissances pourront aider des débutants à passer d'une langue à l'autre et à comprendre des textes.
- l'autre consiste à partir d'une expérience des textes, en laissant les débutants reconstituer par eux-mêmes une partie du travail de comparaison.

Ora, la linguista nota, ad esempio, quanto le tabelle di corrispondenze fonologiche tratte dalla linguistica comparativa, siano seducenti ma di aiuto limitato nella pratica delle costruzione effettiva del senso con gli studenti. Dunque Blanche-Beneveniste opta chiaramente per la seconda opzione. Sono gli studenti a ricomporre, a poco a poco, parte del lavoro di grammatica comparativa che era alla base del materiale pedagogico. Ma non lo fanno nello stesso ordine dello studioso. Ad esempio non c'è bisogno di una sistematizzazione delle regole di corrispondenze fonologiche nelle prime lezioni; la sola intuizione basata sulla trasparenza lessicale può bastare in un primo tempo. L'ordine gerarchico di presentazione del materiale linguistico è anche sovvertito rispetto a quello in uso nella didattica delle lingue. I primi ostacoli possono essere quelli dell'ortografia ricettiva (riconoscere la parola "cioccolata" in *chocolat*, o "fotosintesi" in *photosynthèse*) o della presenza o meno di soggetto esplicito nelle forme impersonali tra italiano e francese; ma non serve imparare la coniugazione dei verbi, né descrivere le parti del discorso, né studiare le marche del plurale etc. come nell'approccio grammaticale; e tanto meno ci si soffermerà sull'acquisizione della realizzazione dei primi atti di parola, come presentarsi, che costituiscono dei passaggi obbligati negli approcci comunicativi. Conclude Blanche-Benveniste (2011 : 124-125):

La grammaire comparée et la grammaire contrastive présentent des connaissances allant dans le sens top-down [...] en revanche le travail à partir des textes va dans le sens bottom-up et propose de construire à partir des détails du texte un ensemble de connaissances qui relient les langues entre elles. Cette démarche ascendante oblige les débutants à faire un effort de construction de la langue [...] elle se révèle plus dynamique. Il y a donc un décalage certain entre l'ordre de présentation d'une discipline universitaire comme la grammaire contrastive et l'ordre d'exploitation des méthodes didactiques. La relation entre la langue et le texte y est inversée.

Possiamo da queste indicazioni trarre la conclusione che l'IC non sarebbe una "discipline universitaria"? Maddalena De Carlo e Marie Hédiard (De Carlo & Hédiard 2011) nella loro risposta a Blanche-Benveniste ricordano gli sforzi compiuti dalla glottodidattica, in particolare in ambito francofono, con la figura di Robert Galisson (Galisson 1986) per superare una visione applicazionista della didattica delle lingue (la didattica come linguistica applicata) e per fondare la disciplina sulla concettualizzazione interna a partire dai contributi di varie discipline linguistiche, sociologiche, psicologiche, pedagogiche, politiche... La linguistica descrittiva informa la didattica per la costruzione del materiale pedagogico (*EuRom4-5*) ma l'intervento educativo deve dosare attentamente l'uso del metalinguaggio specifico della disciplina: la scelta di *EuRom4-5* è di usare solo poche categorie grammaticali di tipo scolastico molto accessibile nelle tabelle morfologiche di supporto, senza alcun commento metalinguistico; una scelta agli antipodi dal metodo *EuRomCom*, che appare difatti difficilmente fruibile in classe ma costituisce un serbatoio di risorse per il docente come per lo studente.

Inoltre è l'osservazione metodologica in una ricerca congiunta tra glottodidatti e linguisti che permette di costruire i percorsi di apprendimento, regolando il grado di difficoltà nell'esposizione ai testi, l'entità e quantità degli aiuti pedagogici da mettere a disposizione degli studenti, sia nei manuali di testi scritti che in accompagnamento dell'interazione sulle piattaforme (*Galanet*). Ed è l'insegnante che ritaglia nella disciplina obiettivi, dispositivo di insegnamento/apprendimento, modalità di valutazione, tenendo conto della contestualizzazione del suo insegnamento.

Come il docente di lingue non è un docente di linguistica, quello di IC non è un docente di grammatica comparata. Quello che rende "universitario" un insegnamento, non è tanto una "scientificità" intrinseca del sapere, inteso come oggetto da trasmettere, ma il collegamento dinamico che il docente

effettua nell'insegnamento tra ricerca e didattica sulla base di una competenza disciplinare e interdisciplinare sempre rinnovata anche attraverso lo stesso insegnamento. La legittimazione accademica dell'insegnante si fonda soprattutto nella pratica complessiva della professione: partecipazione alla ricerca del settore, aggiornamento continuo delle conoscenze, analisi critica dei risultati e degli strumenti prodotti nel settore, inserimento del proprio insegnamento in uno schema ipotetico tipico della ricerca-azione e dunque soggetto a valutazione interna ed esterna. La scelta di introdurre l'IC sotto questa o quell'altra disciplina istituzionale è poi dell'ordine contingente della contestualizzazione nei corsi di studio dove il docente si trova ad intervenire o laddove egli riesce a crearsi uno spazio di intervento, superando le rigidità delle categorie disciplinari e delle barriere amministrative che sono sempre lente nel registrare le mutazioni epistemologiche in atto.

Conclusione

L'IC è un nuovo oggetto di insegnamento, alla ricerca del suo spazio nel campo della didattica universitaria nel senso sociologico del termine, come aveva esposto Louis Porcher per la didattica delle lingue in genere:

La didactique des langues constitue un champ dans le sens sociologique, dont les ingrédients conceptuels sont :

- les enjeux : emplois, rétributions, fonctions hiérarchiques, prestige, mission, publications, responsabilités multiples.
- les instances de légitimation : institutions spécialisées, universités, institutions éditoriales, institutions administratives...
- les agents : enseignants, animateurs, chercheurs, administrateurs (Porcher

1986 : 78) (citato in Anquetil, De Carlo, 2011).

Non devono sorprendere le difficoltà di inserimento dell'IC nelle università perché il nuovo oggetto viene spesso interpretato come un concorrente che potrebbe sottrarre spazio ad altre discipline, in particolare nell'insegnamento delle singole lingue, anch'esse in grave crisi di legittimazione. Questo è però un equivoco di fondo che va chiarito con molta fermezza: l'IC deve, al mio avviso, rimanere un piccolo tassello della politica linguistica universitaria: modesto nelle sue dimensioni come modesti sono gli obiettivi di competenza linguistica che intende fare raggiungere (Blanche-Benveniste nell'introduzione di *EuRom4*). Il suo intento è di promuovere il plurilinguismo

nelle rappresentazioni e nelle pratiche sociali, con un riflesso positivo sulle decisioni nelle politiche di formazione, sapendo che i tempi di apprendimento delle competenze avanzate nelle lingue straniere sono lunghi e richiedono l'impiego di risorse importanti in netta contraddizione con le esigenze di gestione delle università in tempo di crisi. La conoscenza approfondita delle singole lingue, in tutta l'ampiezza dei discorsi sociali che trasporta, rimane però l'unico modo di coglierne il genio, la voce insostituibilmente ricca di cultura e umanità: l'IC è al servizio di questi insegnamenti/apprendimenti di lunga lena.

Bibliografia

- ANQUETIL, M. & DE CARLO, M. (2000). L'intercompréhension: quels fondements disciplinaires pour une discipline européenne en développement. In : *Actes du séminaire doctoral PLIDAM*, Paris INALCO, 18-19 mars 2011, *Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde*.
- BALBONI, P. (2005). L'intercomprensione tra lingue romanze: un problema di politica linguistica. In: A. Benucci (Ed). *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET.
- BALBONI, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In: F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache & M. Tost, (Eds), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 447-459). Lisboa: U.C. Editora.
- BENUCCI, A. (2006). Les projets Ariadna et Minerva. Synergie-Italie n°2. 75-90, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/benucci.pdf> (consultato il 1.12.2011).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2011). La linguistique contrastive romane à l'épreuve des textes. In : M. C. Jullion, D. Londei, & P. Puccini (Eds), *Recherches, didactiques, politiques linguistiques: perspectives pour l'enseignement du français en Italie*. (pp. 117-126). Milano: Franco Angeli.
- CARRASCO PEREA E., DEGACHE, C. & PISHVA Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. Les Langues Modernes n°1/2008. (pp. 62-74). <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604> (consultato il 1.12.2011).
- CHARDENET, P. (2006). Evaluer des compétences plurilingues et interlingues. Synergie-Italie n°2. 90-102, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/chardenet.pdf> (consultato il 1.12.2011).
- DECARLO, M. & HEDIARD, M. (2011). La linguistique sert-elle l'intercompréhension ? In : M. C. Jullion, D. Londei & P. Puccini (Eds), *Recherches, didactiques, politiques linguistiques: perspectives pour l'enseignement du français en Italie* (pp. 127-132). Milano: Franco Angeli.

- DE CARLO, M. (2011). La coopération locale et internationale au CLA de Cassino. In : Repères DORIF n°1, Actes du colloque *Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires Italiens*, Bologna 18-19 février 2011.
- Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2006). L'intercompréhension entre langues apparentées. www.dglf.culture.gouv.fr.
- ESCOUBAS, M. P. (2011). Former des adultes à l'intercompréhension des langues romanes: le projet PREFIC. In : Agresti, G. et al., (Eds), *Colloque international Professions, opérateurs et acteurs de la diversité linguistique*, Università di Teramo e di Macerata, maggio 2011 (pp. 19-21). coll. Lingue d'Europa e del Mediterraneo. Diritti linguistici.
- GALISSON, R. (1986). Eloge de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures (maternelles et étrangères) D/DLC. ELA n°64. (pp. 97-110). Paris : Didier Eruditions.
- JAMET, M. C. (2010). Intercomprensione, Quadro commune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. (pp. 75-98). Synergies Europe n°5.
- MARGARITO, M. G., HÉDIARD, M. & CELOTTI, N. (Eds) (2011). *La comunicazione turistica : Lingue, culture e istituzioni a confronto*. Torino : Edizioni Libreria Cortina.
- NIELFI, C. (2011). Intercomprensione a scuola: un'esperienza italiana. In: M. De Carlo, (Eds). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts Editore, collana "Lingue sempre meno straniere".
- PORCHER, L. (1986). Priorités institutionnelles. ELA n°64. Paris: Didier Eruditions.
- ROSSI, S. (2005). La sperimentazione del Progetto Minerva presso la Scuola Media S. Bernardino di Siena. In A. Benucci, (Eds). *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*. (pp. 132-142). Torino: UTET.

EuRom a scuola: progetto di intercomprensione per bambini

Resumen

En este artículo se proponen unas reflexiones sobre dos experimentaciones de didáctica de intercomprensión, que hemos realizado en dos contextos lingüísticos y culturales diferentes: el colegio francés Lycée Chateaubriand, de Roma, y el colegio siciliano Santa Flavia, de Caltanissetta.

El objetivo de la investigación es indagar las implicaciones de la introducción de la IC en contextos institucionales de educación primaria. Con este fin, a partir de los principios teóricos de la metodología *EuRom*, hemos realizado un material didáctico para niños entre 9 y 11 años.

El análisis de los casos y los resultados se presentan de manera contrastiva para destacar dos variables colectivas: los transfer – del italiano, francés y siciliano – y, además, los tiempos de comprensión.

Palabras clave: metodología *EuRom*, niños, bilingüismo, *dilalía*.

Abstract

In this paper we highlight some points arising from two experiments relating to the teaching of intercomprehension that we carried out in two different linguistic and cultural contexts: the French school *Lycée Chateaubriand* in Rome and the Sicilian primary school *Santa Flavia* in Caltanissetta.

The aim of our research is to analyse possible consequences of the introduction of IC in institutional contexts within primary education. Thus, starting from the theoretical principles of the *EuRom* methodology, we produced teaching materials suitable for young learners aged between 9 and 11.

The case study analysis and the results are shown in a comparative way in order to highlight two collective variables: the transfers – from Italian, French and Sicilian – and also the variation in time required for reading comprehension.

Key-words: *EuRom* methodology, young learners, bilingualism, *dilalía*.

1. L'intercomprensione in prospettiva didattica

L'intercomprensione (IC) è un fenomeno naturale che caratterizza la storia linguistica dell'umanità: si è manifestata dapprima intuitivamente nella prassi sociale¹ per poi divenire oggetto di ricerca alla fine del secolo scorso.

La tesi comunemente adottata nel dibattito epistemologico sviluppatosi negli ultimi dieci anni è che tale concetto rappresenti un paradigma all'intersezione di più discipline, collocandosi al crocevia tra la linguistica contrastiva, la pedagogia, la sociologia. La multireferenzialità del termine trova la sua giusta coniugazione nell'ambito della glottodidattica, il dominio che, a nostro avviso, risulta il più interessante per ricchezza di esperienze, percorsi e implicazioni teoriche. L'IC, rientrando nella *didactique des approches plurielles*², rappresenta un concetto pedagogico funzionale all'arricchimento del repertorio linguistico dell'individuo e allo sviluppo di una competenza pluriculturale promossa nei documenti del Consiglio d'Europa³:

Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif idéal" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place (Conseil de l'Europe 2000a: 11).

In risposta a quanto auspicato nelle linee guida della politica linguistica europea si assiste a un vero e proprio *boom didattico* dell'IC che fiorisce nei primi anni Novanta e si protrae fino a oggi, momento in cui l'offerta di metodologie e dispositivi mirati alla diffusione di un'educazione plurilingue è diversificata⁴. Tuttavia, si tratta di pratiche ancora poco diffuse: sebbene l'intercomprensione sia oggetto di numerose pubblicazioni, progetti e

¹ Per approfondimenti v. Escudé & Janin (2010), Jamet (2010), Degache (2009), Castagne (2007), Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2007: 5), Blanche-Benveniste & Valli (1997: 54-58), Schmitt Jensen (1997: 95-108).

² Cfr. Candelier (2008).

³ Al riguardo si vedano: *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. CARAP (2007); *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (2007); *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2000a); *Portfolio Européen des Langues*. (2000b); Annexe à la Recommandation n° R (98) 6, *Mesures à mettre en œuvre concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes* (1998); *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* (1995).

⁴ Per un excursus dei progetti europei basati sull'IC v. Bonvino (2009: 232), Tost Planet (2005: 22).

formazioni si avverte la necessità di una sua integrazione nei sistemi educativi europei attraverso campagne di sensibilizzazione e l'aggiornamento dei programmi ministeriali in risposta al recente cambiamento di concezione dell'apprendimento linguistico. Nell'ottica delle "competenza modulare", infatti, l'acquisizione di una lingua non è più vista come la costituzione monolitica di un sapere indifferenziato, ma come il risultato di un insieme di competenze che sono o saranno apprese in modo graduale⁵:

[...] il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, de la mise en place d'une maîtrise limitée ou sectorisée d'une langue étrangère par un apprenant, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, fait partie d'une compétence plurilingue qu'elle enrichit (Conseil de l'Europe 2000a : 106).

L'IC, configurandosi come approccio mirato all'acquisizione di una compétence partielle et fonctionnelle in più varietà linguistiche, non s'impone come alternativa alla glottodidattica tradizionale che promuove lo studio globale di una o più lingue straniere (LS). Lungi dall'opporci, i due approcci si completano: le conoscenze acquisite in un dato sistema linguistico-culturale possono ottimizzare l'accesso e i tempi di apprendimento di una conoscenza trasversale nelle lingue affini⁶.

È alla luce di queste considerazioni che appare necessaria la creazione di una rete di attività curriculari specifiche nelle scuole, nelle università e nei centri linguistici affinché tale concetto non resti un'utopia o cada nell'oblio come ogni moda⁷.

2. Il progetto di ricerca

Nel quadro finora delineato si muove il nostro progetto di ricerca, mirato all'esplorazione sul campo del processo di apprendimento d'intercomprensione e di alcune sue specifiche variabili.

In particolare, alla base del lavoro s'individuano due obiettivi: verificare l'applicabilità della metodologia *EuRom* – sperimentata felicemente con adulti universitari – ad un pubblico di bambini in età evolutiva e osservare il processo di acquisizione simultanea della competenza di ricezione scritta in quattro lingue romanze all'interno di due realtà scolastiche caratterizzate da

⁵ Le idee della dissociazione delle competenze linguistiche e della gerarchizzazione degli obiettivi sono state, peraltro, a lungo preconizzate anche da Claire Blanche-Benveniste.

⁶ Cfr. Escudé & Janin (2010: 97), Beacco & Byram (2007: 50).

⁷ Cfr. Degache (2009: 82), Capucho (2008), Janin (2007), Doyé (2005: 11).

tratti linguistici-culturali diversi, il bilinguismo strutturale italiano/francese e la dilalia italiano standard/dialetto siciliano⁸. L'intento che ha caratterizzato la scelta di pubblici che presentassero tali caratteristiche è stato determinato dalla volontà di indagare come l'applicazione dei principi di apprendimento in intercomprensione risulti semplificata nei contesti selezionati.

Nei paragrafi a seguire si presentano, pertanto, i presupposti scientifici alla base dello studio, la metodologia seguita, le caratteristiche del campione e dei settings sperimentali, il materiale didattico confezionato ad hoc per il pubblico di destinatari designato e le dinamiche che hanno caratterizzato le due ricerche sul campo. Si propone, infine, l'analisi di alcuni dei dati rilevati durante l'indagine, in cui riflessioni teoriche e osservazioni empiriche s'intrecciano al fine di mostrare la validità delle ipotesi di partenza formulate. In questa sezione, gli studi dei casi sono messi a confronto al fine di osservare due delle variabili collettive che, a nostro avviso, sono le più interessanti: i transfer dalle L1 italiana e francese e dalla variante locale siciliana, nonché i tempi di comprensione.

Infine, attraverso questo lavoro, auspichiamo possano emergere delle valutazioni sulla possibilità di applicazione e adattamento di progetti di IC in contesti istituzionali di educazione primaria.

3. I presupposti scientifici della ricerca

Dal punto di vista teorico, per l'elaborazione della presente ricerca si è tenuto conto della vasta letteratura specialistica che concerne il fenomeno dell'intercomprensione, il cui presupposto è lo sfruttamento della vicinanza linguistica che può costituire una risorsa privilegiata di accesso alle lingue.

In un approccio all'educazione linguistica innovativo come quello fondato sull'IC, la vicinanza strutturale, tipologica, oltre che genetica fra L1 e L2 facilita l'apprendimento e l'identificazione delle strutture e categorie della/e lingua/e obiettivo. A questo proposito torna utile la nozione di transfer linguistico che, in ottica cognitiva, è concepito come una delle possibili strategie acquisizionali per accedere al sistema e alle proprietà di una LS. Tuttavia, ritenendo che il ruolo della L1 sia ormai un concetto ampiamente riconosciuto

⁸ Il progetto di ricerca, coordinato dalla Prof.ssa Serena Ambroso dell'Università degli Studi Roma Tre, è ampiamente discusso nei lavori di tesi Magistrale delle due autrici. È opportuno precisare che le due sperimentazioni in aula e le rilevazioni dei dati funzionali alla verifica delle ipotesi formulate sono state condotte individualmente, ma rappresentano risorse complementari ai fini del progetto di ricerca presentato.

come fattore positivo che interviene nell'apprendimento di una L2, si è scelto di porre l'attenzione sull'interazione tra due specifici fenomeni linguistici - bilinguismo e dilalia - e l'apprendimento basato sull'intercomprensione.

Infine, ai quadri teorici di riferimento vanno aggiunti i principi operativi e strutturali di una delle metodologie d'intercomprensione tra lingue romanze che ha aperto la strada all'attuale offerta di dispositivi per l'apprendimento simultaneo plurilingue: *EuRom*⁹.

3.1 Il *transfer* linguistico: bilinguismo e *dilalia* in relazione all'IC

I più recenti sviluppi della ricerca nel campo dell'apprendimento di lingue seconde hanno confermato la centralità della L1 non già come ostacolo all'acquisizione di nuove abitudini linguistiche, piuttosto come punto di riferimento costante nella formulazione di ipotesi sulla L2 di arrivo.

Nel presente studio è opportuno sottolineare che quanto più simili sono la lingua target e la lingua materna quanto più "isomorfismi" lessicali e sintattici è possibile reperire. Nelle lingue romanze, infatti, la possibilità che le identificazioni interlinguistiche si dimostrino corrette è ampia, grazie alla loro somiglianza formale.

Va precisato, comunque, che a guidare il percorso di apprendimento non è solo la L1, ma l'intero repertorio linguistico, pertanto anche le eventuali L2 o dialetti conosciuti svolgono un ruolo nell'acquisizione o nello sviluppo delle abilità in una lingua straniera.

A tale proposito, si ipotizza che fenomeni quali il plurilinguismo e la diglossia - nel caso specifico la competenza bilingue e *dilalia*¹⁰ - aiutino a derivare nuove conoscenze e competenze nelle lingue di arrivo. Un soggetto plurilingue è facilitato, infatti, nel mettere in atto specifiche strategie cognitive,

⁹ È opportuno chiarire che la scelta di ispirarsi alla metodologia *EuRom* deriva dalla diretta esperienza accademica di entrambe le autrici fatta tra il 2008 e il 2009 nella sperimentazione guidata dalla Prof.ssa Elisabetta Bonvino per la definizione dei testi del manuale *EuRom5* e della partecipazione di entrambe nel 2010 al Programma Intensivo *EuroForma – Formation européenne à l'intercompréhension des langues romanes* nell'ambito del *Life Long Learning/ERASMUS*. Tuttavia, va precisato che sono stati consultati anche altri dispositivi basati sull'IC dedicati a un pubblico di apprendenti in età evolutiva, tra i quali *Euro-mania* di Pierre Escudé e *Itinéraires Romans* dell'*Union Latine*.

¹⁰ Gaetano Berruto (1993: 5), descrivendo il repertorio linguistico italo-romanzo, parla di «bilinguismo endogeno a bassa distanza strutturale con dilalia». Il termine bilinguismo si riferisce alla presenza, all'interno del repertorio degli italiani, di due diversi diasistemi linguistici – la lingua nazionale e il dialetto – che hanno una distanza strutturale inferiore a quella che si può osservare nei repertori bilingui classici, mentre con "dilalia" s'intende una situazione estrema di diglossia in cui la varietà alta standard può essere usata in tutti gli ambiti, formali e informali, mentre la varietà bassa è riservata esclusivamente a usi orali e familiari accanto alla prima.

metacognitive e socio-affettive, utilizzando la o le lingue note come “ponti” o “passerelle” verso le lingue target. Le lingue non vengono, dunque, classificate in compartimenti separati, ma sono in costante connessione attraverso operazioni di *transfer* basati principalmente sulla L1 dell’individuo. In questa prospettiva, il repertorio linguistico può essere raffigurato come:

una serie di cerchi concentrici che partono da un punto centrale (la L1) e si allargano gradualmente, integrando la conoscenza di lingue diverse e sempre più lontane dal punto centrale [...]. I cerchi intermedi, quando coincidono con quelli delle lingue deposito, costituiscono un passaggio obbligato, una passerella per raggiungere i cerchi più distanti, i quali, anche se meno marcati e quindi, nella metafora, poco trasparenti, possono essere comunque compresi proprio grazie a tali passerelle linguistiche, culturali e cognitive. (Cambiaghi & Bosisio 2010: 25)

Molti studi di neurologia mostrano, inoltre, che i soggetti plurilingui presentano una flessibilità cognitiva maggiore, probabilmente attribuibile all’abitudine di passare da un sistema di simboli all’altro, una mobilità concettuale e una capacità di risolvere i problemi più sviluppata rispetto ai bambini monolingui. Questo fenomeno è giustificabile da un’intensa stimolazione intellettuale che si manifesta a livello delle abilità metalinguistiche, della creatività verbale e dei ragionamenti matematici.

Si ritiene dunque che un individuo bilingue o dialettologo, al di là delle differenze formali e culturali che caratterizzano i codici linguistici d’uso, può riconoscere più facilmente e rapidamente la presenza di costanti logiche e semantiche, individuando universali linguistici e antropologici a tutti i livelli¹¹.

3.2 La metodologia *EuRom*

Uno dei primi dispositivi dedicati all’elaborazione di una metodologia didattica fondata sui principi dell’intercomprensione è stato *EuRom4*. Nato nel 1989 come progetto universitario di ricerca nell’ambito dell’analisi contrastiva delle lingue romanze, il programma si è poi sviluppato in relazione alle nuove esigenze di insegnamento mirate al plurilinguismo. Ideato da Claire Blanche-Benveniste e patrocinato dal programma *Socrates LINGUA*, è stato condotto in collaborazione con un’équipe di specialisti provenienti da quattro università

¹¹ Per approfondimenti riguardo agli studi scientifici a sostegno di questa teoria cfr. Dalgalian (2007), Cenoz (1997).

europee: André Valli di Aix-en-Provence, Antonia Mota di Lisbona, Isabel Uzganga de Vivar di Salamanca, Raffaele Simone ed Elisabetta Bonvino dell'Ateneo di Roma Tre¹².

Il progetto si fondava sull'ipotesi che l'acquisizione di una competenza ricettiva scritta nelle lingue appartenenti a una stessa famiglia risultasse facilitata per coloro che già ne parlavano una ed era rivolto ad adulti con un livello medio/alto di scolarizzazione e buoni lettori in L1¹³. Il principio operativo di fondo era lo sfruttamento massimale delle analogie e delle trasparenze rintracciabili all'interno del ceppo linguistico romanzo in un approccio simultaneo a quattro lingue: portoghese, spagnolo, francese e italiano.

EuRom4 prevedeva l'acquisizione in trentasei/quaranta ore di una competenza ricettiva scritta plurilingue collocabile tra i livelli B1 e B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue¹⁴, attraverso un percorso didattico strutturato in ventiquattro lezioni durante le quali gli apprendenti lavoravano su articoli di stampa internazionale che vertevano su argomenti considerati parte di un sapere condiviso. Le sessioni si articolavano in tre macroattività svolte in modalità di autoapprendimento o sotto il coordinamento di un tutor¹⁵: l'ascolto di una registrazione autentica dei testi; la lettura degli stessi e, infine, un lavoro di trasposizione del senso basato sulla tecnica del *thinking aloud*, svolto individualmente o in gruppi.

Ciò che caratterizzava *EuRom4* era il diritto all'approssimazione: lo scopo del lavoro sui testi mirava, infatti, al raggiungimento di una comprensione globale, obiettivo agevolato dall'elaborazione di supporti quali ad esempio un glossario del lessico opaco, tavole morfologiche e una guida grammaticale¹⁶.

Uno dei principali meriti riconosciuti a questa metodologia riguarda, senza dubbio, la rapidità del processo di apprendimento, la simultaneità e la trasversalità del contatto con le lingue target, la possibilità di reinvestire il *savoir-faire* e le strategie cognitive di comprensione proprie della L1 nelle LS di lavoro, nonché lo sviluppo di strategie di lettura¹⁷.

¹² Le sperimentazioni nell'ambito di questo progetto hanno portato alla pubblicazione di un manuale intitolato *EuRom4: metodo d'insegnamento simultaneo di quattro lingue romanze*, pubblicato da La Nuova Italia nel 1997.

¹³ Cfr. Bonvino (2010).

¹⁴ V. CECRL, Chapitre 3, point 3.3 (2001: 25-27).

¹⁵ Il tutor è un produttore di stimolo e la sua formazione non verte solo sui contenuti da apprendere, ma fa appello alla capacità di far acquisire i "saper-fare". Per approfondimenti v. Bonvino (2010); Palmerini & Faone (2010).

¹⁶ Per approfondimenti v. Bonvino (2010) e Bonvino (1998: 272-273).

¹⁷ Cfr. Bonvino et al. (2011), Bonvino (2010) e Bonvino (1998).

Il successo accademico raggiunto da *EuRom4* ha spinto alcuni ricercatori dell'équipe originaria a elaborarne una riedizione *EuRom5*, *leggere e capire 5 lingue romanze: portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese*. Tale progetto, coordinato da Elisabetta Bonvino in collaborazione con Sandrine Caddéo, Eulàlia Vilaginés Serra, Salvador Pippa, pur condividendo con il precursore i presupposti teorici e i principi operativi definiti sopra, propone una versione ampliata del progetto, frutto delle esperienze di ricerca condotte negli ultimi quindici anni in Europa¹⁸. Le innovazioni apportate riguardano innanzitutto l'introduzione di una quinta lingua, il catalano; la riduzione del numero delle lezioni da ventiquattro a venti; l'ampliamento e la ridefinizione di alcuni sussidi alla comprensione quali, ad esempio, rinvii sistematici a una "grammatica della lettura" e brevi sequenze inserite nei testi o a piè di pagina con informazioni di natura strutturale, lessicale, enciclopedica; infine, la predisposizione in rete del materiale didattico elaborato¹⁹.

4. I campioni e i settings sperimentali

Le esperienze di ricerca condotte, pur presentando costanti relative alla metodologia e allo strumento didattico utilizzato, sono caratterizzate da variabili specifiche relative ai campioni e ai settings sperimentali.

Al fine di studiare le relazioni esistenti tra bilinguismo/*dilalia* e intercomprensione, si è scelto di condurre le indagini sul campo presso due scuole primarie che presentassero caratteristiche funzionali alle esigenze della nostra ricerca: l'istituto francese *Lycée Chateaubriand* di Roma e la scuola "Santa Flavia" del 5° *Circolo Martin Luther King* di Caltanissetta²⁰.

¹⁸ *EuRom5* è finanziato dall'Università degli Studi Roma Tre, dalla Délégation générale à la Langue Française et aux Langues de France, dall'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) e dall'Universitat de Barcelona.

¹⁹ Per approfondimenti su *EuRom5* si vedano Bonvino et al. (2011), Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (2010); Bonvino (2010) e si consulti il sito www.eurom5.com.

²⁰ Si ringraziano i dirigenti scolastici delle scuole che hanno ospitato le due indagini sul campo consentendo la realizzazione della ricerca, le insegnanti che hanno dimostrato la loro disponibilità durante la fase sperimentale; infine, gli alunni delle classi quinte che hanno partecipato allo studio.

Entrambe le indagini hanno interessato un campione di bambini di età compresa tra i 9 e gli 11 anni che frequentano l'ultimo anno²¹.

Nel caso della sperimentazione nella scuola francese sono stati individuati sei alunni che presentavano profili linguistici variegati, così da poter osservare approcci differenti alla metodologia proposta:

Alunni	L1	Lingue parlate		
		a casa	a scuola	con gli altri
A.D.	Francese - Italiano	Italiano - Francese	Italiano - Francese - Inglese	Francese - Italiano
E.D.	Francese - Italiano	Francese - Italiano	Francese - Italiano - Inglese	Italiano - Francese
G.A.	Francese - Italiano	Francese - Italiano	Italiano - Francese - Inglese	Italiano
A.P.	Francese	Italiano - Francese	Francese - Italiano	Italiano
L.D.	Francese	Francese	Italiano	Italiano
C.T.	Francese	Francese - Inglese	Francese	Francese

Tabella 1. Il campione del “Lycée Chateaubriand”: aspetti di bilinguismo

Come si può osservare, il campione selezionato risulta uniforme nella padronanza della lingua francese. Tuttavia, sono identificabili delle specificità legate alla/e L1 parlata/e dagli apprendenti: si tratta, infatti, di tre bambini bilingui che parlano italiano e francese e tre bambini francofoni inseriti in un ambiente sociale di italofoni. Risulta, inoltre, evidente come l'esposizione a più d'una varietà linguistica influenzi gli alunni nella scelta del codice da usare nei differenti ambienti socio-culturali.

Per quanto riguarda la sperimentazione condotta nella scuola siciliana, sono stati coinvolti otto alunni che presentano caratteristiche linguistiche piuttosto omogenee:

²¹ I campioni selezionati non sono propriamente casuali, bensì individuati grazie all'aiuto delle insegnanti che, una volta presa visione delle coordinate e degli obiettivi della ricerca, hanno collaborato nell'individuazione degli alunni che rispondevano maggiormente ai requisiti dello studio. Va precisato che la ricerca è iniziata con la somministrazione di un questionario preliminare il cui spoglio ha condotto alla rilevazione di dati interessanti in merito ai prerequisiti linguistici, motivazionali nonché affettivi posseduti dagli alunni. Tuttavia, i punti d'analisi su cui soffermeremo l'attenzione riguardano l'identità linguistica e il contesto familiare e socio-culturale di provenienza degli apprendenti.

Alunni	L1	Lingue parlate a casa	Lingue parlate a scuola	
			con gli insegnanti	con gli amici
A ₁	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano
A ₂	Italiano	Italiano - Dialetto	Italiano	Italiano
A ₃	Italiano	Italiano - Dialetto	Italiano	Italiano - Dialetto
A ₄	Italiano	Italiano - Dialetto	Italiano	Italiano - Dialetto
A ₅	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano
A ₆	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano - Dialetto
A ₇	Italiano	Italiano - Dialetto	Italiano	Italiano - Dialetto
A ₈	Italiano	Italiano	Italiano	Italiano

Tabella 2. Il campione della scuola “Santa Flavia”: aspetti di *dilalia*

Come si evince dai dati riportati in tabella, il campione è costituito da bambini nati da genitori italiani, vissuti sempre in Italia e principianti assoluti nelle quattro lingue romanze obiettivo dell’indagine. Inoltre, come nel caso descritto sopra, anche questi alunni utilizzano codici differenti al variare dei contesti situazionali. È, infatti, possibile osservare tratti linguistici di *dilalia*, dato che la varietà alta - l’italiano standard - è utilizzata in circostanze formali e informali, mentre la varietà locale bassa - il siciliano - in ambienti esclusivamente familiari.

5. Il materiale didattico

Il principale strumento d’indagine su cui abbiamo fondato il rilevamento dei dati sperimentali è costituito da un materiale didattico ispirato ai principi pedagogico-strutturali della metodologia *EuRom*, vale a dire l’approccio simultaneo all’apprendimento di un’abilità ricettiva scritta in più lingue romanze, l’attenzione al processo di lettura e la trasferibilità della competenza di comprensione tra lingue romanze. Presenta, tuttavia, alcune rilevanti variabili che lo contraddistinguono in maniera peculiare dai programmi precedenti: il pubblico cui è indirizzato e la tipologia dei testi proposti.

La realizzazione del materiale didattico per bambini si è articolata in quattro fasi organizzative distinte:

- i. *Il reperimento e la catalogazione dei testi*, che ha avuto come oggetto la raccolta di un campionario di ottanta brani di lettura per l'infanzia catalogati in diverse macro-categorie tematiche (v. § 5.2).
- ii. *La selezione e l'organizzazione del materiale raccolto*, che ha previsto la scelta di venti brani tra gli ottanta precedentemente selezionati e l'individuazione degli eventuali adattamenti da operare sui testi (v. § 5.3).
- iii. *La pre-edizione*, che ha implicato l'accurata definizione dei materiali basata su un lavoro di analisi dei fenomeni linguistici contenuti nei testi. Tale fase ha riguardato, inoltre, l'organizzazione del layout dei brani scelti, l'elaborazione dei sussidi alla comprensione, nonché la registrazione di una lettura autentica dei testi (v. §§ 5.4; 5.5).
- iv. *La revisione finale* dell'intero materiale elaborato.

5.1 Il pubblico e le lingue target

Come si è accennato, una delle caratteristiche peculiari che distinguono il materiale realizzato dai due progetti ispiratori è il pubblico cui è indirizzato. È stato, infatti, creato ad hoc per bambini dai 9 agli 11 anni che hanno come L1 una delle lingue target del metodo: portoghese, spagnolo, francese, italiano. L'innovazione principale è pertanto identificabile nella scelta di destinatari in età evolutiva che non sono ancora buoni lettori in L1 e non presentano un livello di scolarizzazione avanzato.

5.2 I moduli sperimentali

Una delle questioni che si è imposta maggiormente all'attenzione è stata stabilire come strutturare del materiale didattico fruibile e funzionale a un percorso di apprendimento simultaneo atto a soddisfare le esigenze di alunni della scuola primaria. A tale proposito abbiamo confezionato delle unità di lavoro che costituiscono moduli tematici a sé stanti e per questo utilizzabili in momenti diversi della programmazione didattica.

Il materiale consta di venti testi raggruppati sotto le seguenti aree: le ricette, famiglia e società, geografia e ambiente, tecnologia, usi e tradizioni.

MODULI	PORTOGHESE	SPAGNOLO	FRANCESE	ITALIANO
<i>LE RICETTE</i>	A receita do quindim	La receta de los churros	La recette de la "galette des rois"	La ricetta della crostata
<i>FAMIGLIA E SOCIETÀ</i>	Direitos da criança	El hijo único	Les grand-mères	La festa della mamma
<i>AMBIENTE E GEOGRAFIA</i>	Planeta terra o planeta agua	Planeta tierra: su nacimiento	Les conséquences de la sécheresse	Oro blu: il problema dell'acqua
<i>TECNOLOGIA</i>	A história da roda	Ordenador portátil para niños	La bicyclette	La scuola è più facile con la tecnologia
<i>USI E TRADIZIONI</i>	Carnaval em Portugal	La tradición de las fiestas navideñas	L'Épiphanie ou "Fête des Rois"	La Pasqua e la sua tradizione

Tabella 3. I moduli sperimentali elaborati

Ogni unità di lavoro rappresenta una raccolta di quattro testi, uno per ogni lingua, che trattano argomenti differenti all'interno della tematica modulare. La scelta delle macro-categorie risponde non solo alla convinzione di trattare materie che catturino l'attenzione e la curiosità degli apprendenti, ma anche alle indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento delle lingue* per quanto riguarda i domini “personale”, “pubblico” e “educativo”²².

5.3 Le tipologie testuali, i temi e il livello delle lingue

Considerati il dominio e il pubblico, i brani utilizzati per comporre l'antologia appartengono a tipologie testuali che si presume i bambini abbiano già avuto l'opportunità di trattare nella loro L1, in ambiente scolastico o fuori di esso. In particolare si tratta di testi espositivi-informativi, espositivi-regolativi e descrittivi-informativi.

La ricerca di realismo nei materiali da utilizzare e l'esigenza di presentazione di usi linguistici “non corrotti” ha indotto a selezionare un campionario di brani - tratti portali, siti internet e riviste per bambini²³ - che rispettasse parametri quali l'autenticità e la chiarezza dell'esposizione.

I testi scelti sono adatti ad apprendenti principianti in termini d'interesse, argomento, complessità delle idee, difficoltà lessicale, grammaticale e sintattica. Presentano contenuti a volte già noti, fanno appello alla conoscenza

²² Cfr. CECR, Chapitre 4, point 4.1.1 (2001: 41).

²³ Alcune fonti sitografiche sono: www.junior.te.pt; www.guiainfantil.com; www.momes.net; www.focusjunior.it.

del mondo e all'esperienza diretta del bambino, il quale, solo se non ha familiarità con l'argomento, incontrerà le stesse difficoltà che avrebbe nella lingua madre.

Infine, per quanto riguarda il livello di comprensione possiamo affermare che i testi da noi scelti sono collocabili al grado di difficoltà B1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, poiché presentano aspetti gestibili da un apprendente con questo specifico livello di competenza in termini di “saper fare”²⁴.

5.4 I testi di lettura

Nella presentazione dei brani di lettura selezionati si è reso necessario operare interventi di manipolazione finalizzati all'organizzazione di una grafica testuale che risultasse chiara e adatta a un pubblico di bambini. A titolo dimostrativo si riporta un esempio della struttura del testo elaborata (cfr. Figura 1).

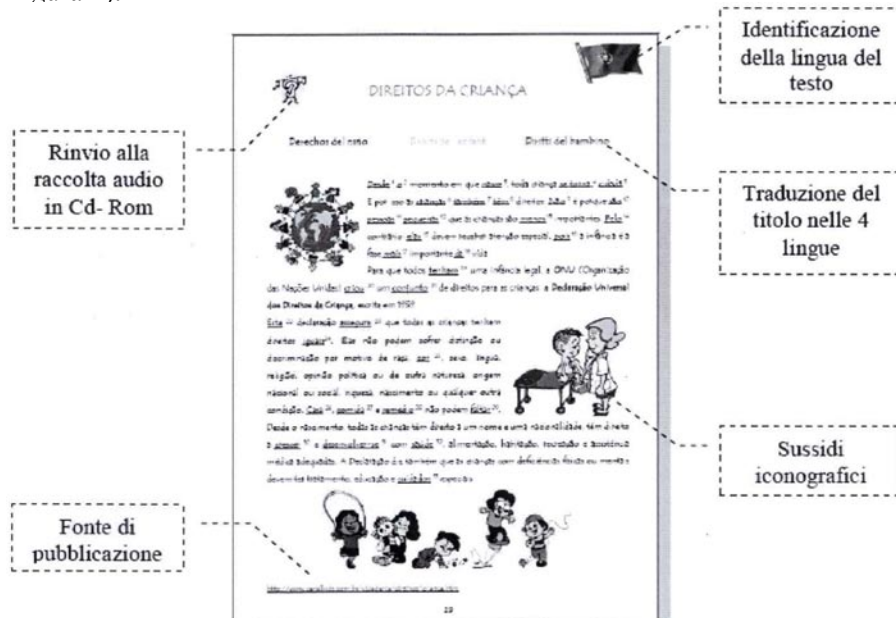


Figura 1. Esempio di presentazione di un testo

²⁴ Nel percorso di apprendimento in questione entra in gioco il “fattore trasparenza” che permette un “salto” nell’acquisizione delle competenze in una lingua in tempi più brevi.

Trattandosi di un pubblico molto giovane, i testi sono corredati da supporti iconografici funzionali sia alla gestione della lettura che alla comprensione stessa²⁵. Come si evince dalla Figura 1, la pagina si apre in alto a sinistra con l'immagine di un "orecchio" che segnala l'attività di ascolto del testo letto da un parlante nativo e disponibile nel Cd-Rom annesso al materiale didattico elaborato²⁶. In alto a destra è presente l'immagine di una "bandiera" funzionale all'identificazione della lingua del testo, segue la traduzione del titolo nelle quattro lingue obiettivo. A fondo pagina si propone la fonte da cui il testo è stato tratto, per permettere ai bambini un'eventuale consultazione.

I brani selezionati presentano una lunghezza variabile tra 180/280 parole²⁷ e pur presentando una struttura testuale evidente sono stati soggetti ad alcuni adattamenti che hanno riguardato la paragrafazione, l'omissione di dettagli non funzionali alla comprensione, la semplificazione di alcuni tempi verbali, l'uso di sinonimi più comuni, l'introduzione di immagini, nonché di ausili per la comprensione²⁸ che verranno analizzati nelle pagine che seguono.

5.5 Gli ausili didattici alla comprensione

5.5.1 Gli aiuti nel testo

I testi proposti nel materiale didattico realizzato sono corredati da ausili alla comprensione di natura lessicale, grammaticale, morfosintattica ed enciclopedica orientati a facilitare la comprensione del testo e calibrati sulle eventuali difficoltà che un pubblico eterogeneo di apprendenti può incontrare

²⁵ I riferimenti iconici implicano, infatti, la rappresentazione di alcune proprietà del *denotatum* o dell'argomento trattato e rappresentano un ancoraggio al testo di fronte a grafie sconosciute.

²⁶ La lettura di un parlante nativo garantisce con le pause la segnalazione di gruppi di senso appropriata e la gerarchia delle informazioni, inoltre, facilita l'accesso alla comprensione ristabilendo la trasparenza tra le lingue nei casi in cui la grafia di una parola risulti opaca. Per la registrazione dei testi si ringraziano: Filipa Matos dell'Università di Salerno e Marta Pereira dell'Università di Leiria per i testi in portoghese; Andrea Niccolini dell'Università di Roma Tre per i testi francesi; Elisabet Vila Borrellas dell'Università Pompeu Fabra di Barcellona per i testi spagnoli. I testi in italiano sono stati registrati dalle autrici del materiale.

²⁷ In realtà quale sia da considerare la dimensione ottimale dei brani di riferimento è tuttora una questione controversa, ma dal momento che uno degli obiettivi della ricerca era osservare il percorso di apprendimento della competenza di ricezione scritta, si assume che quanto più ampio è un testo, tanto maggiori saranno i dati osservabili, secondo un criterio direttamente proporzionale.

²⁸ Per la correzione e la supervisione degli ausili alla comprensione si ringraziano: per la sezione francese la Lettrice Joelle Marie Paule Le Quay e il Prof. Luca Pietromarchi, per la sezione portoghese il Prof. Salvador Pippa e per la sezione spagnola la Lettrice Maria del Pilar Tomas (Università Roma Tre).

lungo il percorso di apprendimento simultaneo di una competenza di ricezione scritta.

Tra gli ausili didattici elaborati vi sono: traduzioni delle parole o delle espressioni che potrebbero risultare opache; informazioni enciclopediche volte all'esplicitazione di aspetti culturali eventualmente estranei ai lettori²⁹; informazioni legate alla morfologia dei verbi utilizzati che aiutano il lettore a riconoscere sull'asse temporale l'azione espressa dal verbo; confronti di strutture grammaticali o morfosintattiche complesse nelle quattro lingue³⁰; scomposizioni delle parole opache in unità più piccole al fine di individuare i componenti morfologici trasparenti all'interno di esse³¹.

5.5.2 Le schede lessicali

Il lessico è il livello linguistico da cui dipende la comprensione del testo e quando è opaco può gravemente ostacolarla³². Tale aspetto, in ambito romanzo, si traduce in un vantaggio, poiché nella maggior parte dei casi le parole sono trasparenti³³. Si è scelto, pertanto, di elaborare delle schede tematiche in cui sono proposte delle equivalenze lessicali che mettono in evidenza le regolarità di variazione delle forme tra le lingue romanze target e la loro appartenenza ad una stessa famiglia. A titolo dimostrativo si riporta di seguito un esempio di scheda lessicale (cfr. Figura 2).

²⁹ Reali problemi di comprensione nascono soprattutto quando manca lo schema culturale di riferimento, in questo caso è necessario fornire qualche spiegazione di tipo culturale.

³⁰ Le lingue presentano spesso delle importanti differenze per quanto riguarda l'ordine dei pronomi o di altre parti del discorso, pertanto si propongono tabelle quadrilingue che evidenziano in grassetto le diversità strutturali tra le lingue. Cfr. Bonvino *et al.* (2011).

³¹ Anche se il lettore non deve perdere di vista la globalità del testo e il suo senso generale, si può ricorrere a delle strategie "di dettaglio" che consistono nel manipolare il dato linguistico. Bonvino *et al.* (2011).

³² Ciò è emerso dalle sperimentazioni *EuRom4* ed *EuRom5* condotte e trova i suoi presupposti teorici nella teoria che Lewis descrive nel volume *Implementing the Lexical Approach: putting a theory into practice*, Hove: Language teaching Publications, scritto nel 1997.

³³ Anche laddove alcune parole possano sembrare opache entra in gioco il fenomeno del "suppletivismo", che permette il reperimento di una trasparenza diagonale. Ad esempio, un italiano può non trovare trasparente il termine francese *enfant*, ma può capire il suo significato facendo appello alle parole italiane *infantile* e *infanzia*. Per approfondimenti v. Bonvino (2010).

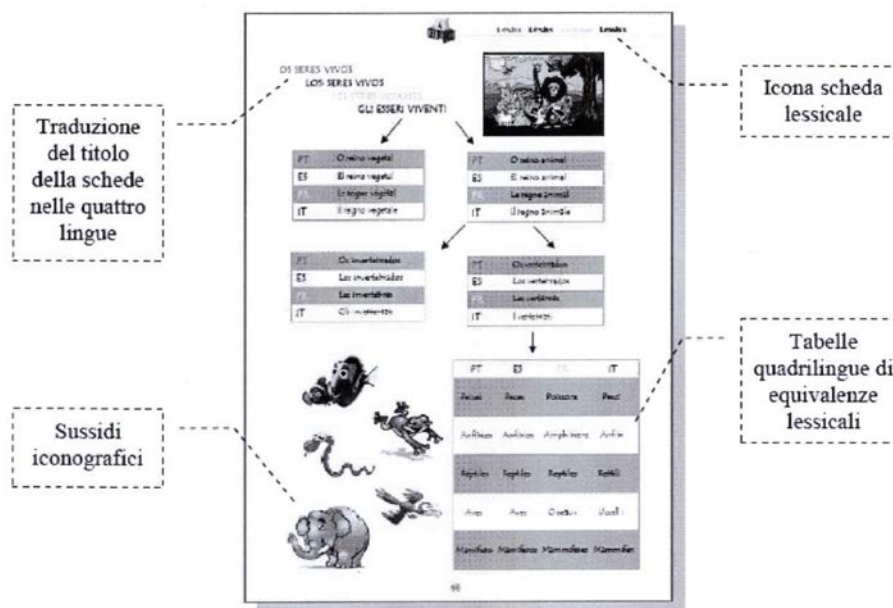


Figura 2. Esempio di presentazione di una scheda lessicale

Le schede lessicali proposte sono organizzate secondo i campi semantici prevalenti nei Moduli e solo in rare occasioni sono inerenti a un brano specifico³⁴. Infine i suddetti ausili possono essere consultati a partire dai rimandi nei testi, oppure letti autonomamente.

5.5.3 Le schede di “grammatica per la lettura”

Il materiale realizzato si conclude con una breve Grammatica che non ha la presunzione di essere una guida normativa delle singole lingue, ma costituisce un supporto utile ad agevolare la lettura³⁵. Rappresenta, inoltre, uno strumento di riflessione metalinguistica laddove le lingue presentano scelte così diverse da rendere difficile la comprensione³⁶. Questa parte del materiale è organizzata

³⁴ Questo tipo di supporto è presente in tutti i moduli, eccetto l'ultimo, “Usi e tradizioni”. Tale scelta è sostenuta dall'ipotesi che alla fine del percorso didattico gli alunni abbiano sviluppato una maggiore capacità di comprendere dal contesto il significato di una parola sconosciuta, inoltre si tratta di brani che riguardano costumi culturali condivisi.

³⁵ Non bisogna dimenticare che l'obiettivo è l'acquisizione di una competenza ricettiva scritta e non l'apprendimento strutturale delle lingue romanzate target, motivo per il quale non si dispensa insegnamento grammaticale.

³⁶ Per esempio, la lingua portoghese suole contrarre pronomi e articoli; l'osservazione di questo fenomeno può portare i discenti alla sovra-estensione di alcune regole grammaticali che facilitano l'accesso alla comprensione.

sotto forma di schede elaborate in base alla frequenza di occorrenza di alcune strutture grammaticali nei brani di lettura utilizzati³⁷, come mostra la Figura 3.

	A NEGACIÓ	LA NEGACIÓ	LA NEGACIÓ	LA NEGACIÓ
Catalan	A AFIRMACIÓ	A NEGACIÓ	REGLA	
Português	Gosto de música.	NÃO gosto de música.	NÃO + verbo	Icona scheda grammaticale
Espanol	LA AFIRMACIÓ	LA NEGACIÓ	REGLA	
Português	Gosto de música.	NÃO gosto de música.	NÃO + verbo	
Francès	L'AFFIRMATION	LA NEGATION	RÈGLE	
Português	Gosto de música.	NÃO gosto de música.	NÃO + verbo + PAS	Tabelle quadrilingue di equivalenze grammaticali
Italiano	L'AFFIRMAZIONE	LA NEGAZIONE	REGOLA	
Português	Gosto de música.	NÃO gosto de música.	NÃO + verbo	

Figura 3 . Esempio di presentazione di scheda grammaticale

Lo scopo dell'uso di tali ausili non è indurre gli apprendenti allo studio sistematico dei fenomeni linguistici presentati; si tratta piuttosto di stimolarli alla scoperta autonoma delle regole affinché possano costruire in maniera graduale passerelle grammaticali cui ricorrere allorché incontrano difficoltà di comprensione.

6. Le sperimentazioni in aula

Una volta individuati i *settings* di sperimentazione, selezionato gli alunni che avrebbero composto il campione della ricerca ed elaborato gli strumenti di indagine, si è scelto di stabilire un calendario di incontri in accordo con gli istituti ospitanti. Le ricerche sul campo sono state svolte nel corso di circa

³⁷ Tra i contenuti proposti vi sono: gli articoli, il genere e il numero, i pronomi, gli aggettivi possessivi e dimostrativi.

un mese e mezzo, durante il quale sono state organizzate una/due sessioni di lavoro alla settimana.

Il primo incontro è stato dedicato alla somministrazione di un questionario preliminare volto a raccogliere dati relativi ai contesti linguistici e socio-culturali di provenienza degli apprendenti, nonché ad analizzare il loro grado di sensibilità linguistica e pratica dell'intercomprensione tra lingue romanze attraverso alcuni semplici esercizi di comprensione scritta simultanea.

Le giornate didattiche successive hanno riguardato il trattamento dei moduli sperimentali elaborati. In particolare, nel corso di una lezione gli apprendenti hanno affrontato le tre attività previste nel metodo *EuRom*: l'ascolto di una registrazione autentica del testo, la lettura e un *task* di trasposizione del senso, che, come già accennato (v. § 3.2), si fonda sul principio del *cooperative learning* e fa ricorso alla tecnica del *thinking aloud*, indispensabile per monitorare da vicino i processi e le strategie attivate.

A fine sperimentazione, gli apprendenti sono stati invitati a completare un questionario atto a indagare le abilità e le competenze linguistiche che avevano acquisito nel percorso di formazione all'intercomprensione.

7. Lo studio dei casi

L'analisi dei casi osservati si concentra su due variabili *collettive* connesse con la comprensione e l'interpretazione dei brani proposti, vale a dire i *transfer* dalle L1 degli informanti che hanno partecipato alle sedute sperimentali e i tempi di comprensione dei testi. Va precisato che la presentazione dei dati seguirà le procedure dell'analisi *monovariata* che permette di effettuare opportune categorizzazioni attraverso le operazioni della sintesi e della descrizione e si baserà sui comportamenti linguistici osservati durante i due esperimenti.

7.1 Analisi dei dati rilevati: i *transfer*

La prima variabile che si è scelto di considerare è una delle strategie attivate dal campione durante il processo di comprensione: il ricorso alla trasparenza e all'analogia tra le lingue romanze.

Nel caso della sperimentazione condotta nella scuola francese sono emersi *transfer* di tipo lessicale che hanno facilitato la decodifica di parole opache, come si può osservare nella tabella sotto:

Parola incognita		Transfer facilitatore	Transfer non facilitatore
PT	<i>Quase</i>	Quasi (it)	Presque (fr)
SP	<i>Arado</i>	Aratro (it)	Charrue (fr)
PT	<i>Muito</i>	Molto (it)	Beaucoup (fr)
SP	<i>Con</i>	Con (it)	Avec (fr)
PT	<i>Seiva</i>	Sève (fr)	Linfa (it)
PT	<i>Mesmo</i>	Même (fr)	Stesso (it)

Tabella 4. Transfer lessicali dalle L1 francese e italiana

Il ricorso alla lingua francese o alla lingua italiana per la decodifica di parole opache appare del tutto soggettivo. È evidente che gli alunni ricorrono alla L1 più trasparente a seconda della forma della parola a loro poco chiara o di difficile comprensione. Si veda il caso dell'item spagnolo "arado", il cui significato è stato interpretato senza sforzo grazie alla conoscenza dell'italiano "aratro", o ancora l'item portoghese "mesmo" compreso grazie alla somiglianza con il francese "même".

In relazione al caso dei dati rilevati durante la sperimentazione condotta con gli alunni della scuola siciliana si riportano i *transfer* più significativi registrati durante la comprensione dei testi:

Parola incognita		Dialetto siciliano	Italiano
SP	<i>Cuchara</i>	Cucchiàra	Cucchiaio
SP	<i>Hoy</i>	Òi	Oggi
SP	<i>Entonces</i>	'Ntonzi	Allora
SP	<i>Sartén</i>	Sartania	Padella
SP	<i>Semana</i>	Simana	Settimana
SP	<i>Trabajo</i>	Travagghiu	Lavoro
PT	<i>No</i>	Nu/No	Nel
FR	<i>Cerise</i>	Cirasa	Ciliegia
FR	<i>Ton/ta</i>	Tó	Tuo/a

Tabella 5. Transfer lessicali dal dialetto siciliano

Come si può osservare, si tratta di *transfer* lessicali che hanno facilitato la decodifica di parole contenute spesso opache nella L1 italiana, come *trabajo* e *sartén* in spagnolo; oppure parole funzione soggette a *transfer* negativo nella L1 italiana, come il portoghese *No*. Inoltre, nel corso della sperimentazione è stato possibile osservare anche diversi *transfer* di ordine sintattico, di cui si riportano due esempi:

Dialecto siciliano	LRom target		Italiano
<i>JIRI + A + infinito</i>	SP	IR + A + infinitivo	Futuro semplice
<i>A + oggetto diretto persona</i>	SP	A + objeto directo persona	Ø + oggetto diretto persona

Tabella 6. Transfer sintattici dal dialetto siciliano

Si tratta di strutture trasferite principalmente nella L2 spagnola, relative rispettivamente all'uso della preposizione "a" per introdurre i complementi oggetti che indicano nomi propri o comuni di persona e la perifrasi "andare a + infinito" che suole esprimere l'intenzione su un'azione futura³⁸.

7.2 Analisi dei dati rilevati: i tempi di comprensione

La seconda variabile considerata è costituita dai tempi di comprensione dei brani proposti nel materiale didattico realizzato. Si ritiene, infatti, che siano indicativi di un buon percorso di apprendimento, nonché di una presa di coscienza del loro diritto all'approssimazione³⁹ e nella gestione delle strategie da utilizzare per interpretare il testo.

In entrambi gli esperimenti si è rilevata una notevole riduzione dei tempi di comprensione lungo la trattazione dei moduli. Tuttavia, si può affermare che tale fenomeno non è direttamente proporzionale alla lunghezza dei testi - i quali non variano sensibilmente sotto questo profilo - ma dipende da altri fattori, prettamente soggettivi, quali la familiarità con l'argomento, la curiosità per il tema, le difficoltà lessicali e sintattiche incontrate. Tuttavia, è opportuno sottolineare qualche aspetto che diverge in merito a ogni singolo esperimento.

³⁸ Non si esclude che le influenze da parte del dialetto siciliano siano state più numerose: i casi di sovrapposizione interlinguistica con la L1 italiana rendono a volte difficile l'attribuzione del transfer alla lingua standard o alla varietà locale.

³⁹ Secondo il principio di approssimazione gli apprendenti non devono soffermarsi su una traduzione letterale del testo ma capirne il senso generale, acquistando velocità nel processo di comprensione.

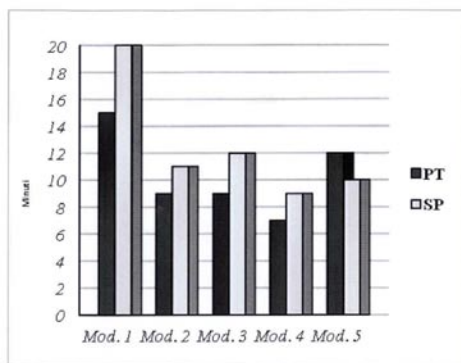


Figura 4. Tempi di comprensione degli alunni bilingui

Come si evince dalla Figura 4, i tempi di comprensione degli alunni bilingui risultano piuttosto variabili. Osservando ogni lingua singolarmente, risulta evidente che nel caso del portoghese ci sia stata una progressiva diminuzione fino al quarto modulo, mentre nell'ultimo i tempi si sono nuovamente allungati. La ragione di questo improvviso aumento è identificabile probabilmente nella mancanza di alcuni schemi di riferimento legati alle differenze tra culture⁴⁰. Rispetto ai testi in lingua spagnola, invece, si è registrata una difficoltà di approccio al primo modulo seguita da una progressiva diminuzione dei tempi di comprensione.

Come nel caso appena analizzato, anche i tempi di comprensione osservati durante la sperimentazione nella scuola siciliana risultano vari:

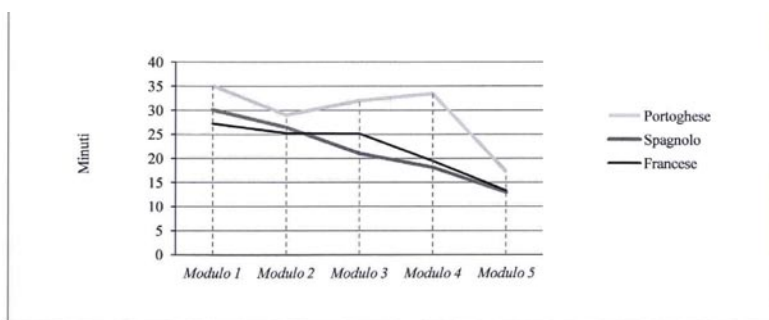


Figura 5. Tempi di comprensione degli alunni dialettofoni

⁴⁰ Il testo in questione, intitolato "O Carnaval em Portugal", presenta infatti le tradizioni popolari e storiche che caratterizzano o hanno caratterizzato il carnevale portoghese.

Come illustrato nella Figura 5, si è rilevato un profilo piuttosto omogeneo dei tempi di comprensione dei testi in spagnolo e francese, per i quali si è registrata una lineare e progressiva diminuzione tra il primo e il quinto modulo. Per quanto riguarda la lettura dei brani in lingua portoghese, invece, è emerso uno sviluppo altalenante dei tempi, caratterizzato da un improvviso aumento durante la trattazione del quarto modulo, seguito da un calo notevole durante l'ultimo modulo. Questo fenomeno è, probabilmente, dovuto al fatto che gli alunni considerano il portoghese distante dalla propria L1 e pertanto più opaco rispetto alle altre lingue target trattate⁴¹.

7.3 Risultati del progetto di ricerca

Nella descrizione dei risultati relativi alle due sperimentazioni condotte, emergono fenomeni che confermano le ipotesi avanzate nel disegno di ricerca. In entrambi gli studi si sono riscontrati, infatti, elementi a sostegno dell'ipotesi che un percorso di apprendimento simultaneo di una competenza ricettiva plurilingue risulti facilitato in contesti linguistici caratterizzati da bilinguismo e *dilalia*.

I dati raccolti hanno dimostrato come l'esposizione e la padronanza di lingue o varianti locali appartenenti a una stessa famiglia rappresentino fattori di facilitazione nell'approccio ai testi proposti nel materiale didattico realizzato, nonché fondamentali punto di partenza per la comprensione delle LS target. La buona influenza da parte delle L1 francese/italiano e della variante locale siciliana è dimostrata, come illustrato sopra nelle tabelle 3-4-5, dalla registrazione di *transfer* positivi sia di ordine lessicale che sintattico ed è inoltre, avvalorata dall'assenza di *transfer* negativi che avrebbero potuto ostacolare la buona comprensione del testo.

I risultati attesi sono stati confermati, inoltre, dai tempi di comprensione che, a nostro avviso, rappresentano un indice del fatto che il bagaglio linguistico degli alunni è spesso intervenuto a disambiguare le difficoltà di comprensione, permettendo una maggiore rapidità durante la lettura dei testi. Seppur il numero delle sessioni sperimentali dedicate al processo di lettura sia stato esiguo, i bambini sono, comunque, riusciti in un lasso di tempo molto

⁴¹ Nel processo di apprendimento di una lingua, interviene un fattore relativo all'attitudine che un apprendente assume nei confronti della lingua di arrivo: la "distanza percepita delle lingue", ovvero la distanza avvertita tra la L1 e la lingua di arrivo. Per approfondimenti si vedano gli studi di Kellerman (1977).

breve ad ottenere dei risultati sorprendenti nella rapidità di comprensione delle LS target⁴².

Tuttavia, pur riscontrando delle notevoli similitudini in entrambi gli esperimenti in termini di progresso riguardo i tempi di comprensione, mettendo a confronto le due esperienze di ricerca, emerge che gli alunni bilingui sono stati molto più rapidi rispetto agli apprendenti dialettofoni a comprendere il senso globale dei testi. Tale fenomeno è attribuibile al fatto che, pur trattandosi in entrambi i casi di campioni con conoscenze linguistiche che rientrano nell'ambito della famiglia romanza, i bilingui dimostrano una maggiore *flessibilità linguistica* nel ricorrere alle analogie tra lingue, nel reperire le trasparenze che si celano sotto apparenti differenze e nel distinguere le *somiglianze ingannevoli* tra lingue in quanto sono neurologicamente abituati a operare processi di decodifica da un codice all'altro, come dimostrano molteplici studi cognitivi. Ad ogni modo, la scarsa abitudine dei dialettofoni al passaggio da una lingua all'altra non ha inficiato lo sviluppo progressivo della loro abilità di comprensione delle LS target.

La graduale diminuzione dei tempi di comprensione registrati lungo la fase sperimentale mostra, infine, che i bambini hanno sviluppato un maggiore intuito linguistico, hanno acquisito sicurezza nell'apprendimento - liberandosi da timori verso la complessità attribuita agli idiomi sconosciuti - e sono riusciti a impadronirsi progressivamente degli strumenti offerti all'interno del materiale didattico realizzato.

Conclusioni

Osservando i risultati ottenuti dall'osservazione sistematica delle due realtà sperimentali, è possibile affermare che, in generale, le due indagini condotte in aula hanno avuto esiti positivi e che i principi dell'intercomprensione - quali lo sfruttamento delle trasparenze e il reperimento delle analogie tra lingue di una stessa famiglia - sono stati efficacemente attivati da tutti i partecipanti.

Gli apprendenti di entrambi i contesti scolastici hanno raggiunto in brevissimo tempo buoni traguardi nell'acquisizione di una competenza di ricezione scritta nelle lingue trattate attraverso un percorso di apprendimento

⁴² I rari casi di incremento dei tempi di comprensione sono attribuibili, a nostro avviso, alla mancanza o errata attivazione di *schemata* di riferimento in base ai quali interpretare il testo, o perché questo richiedeva conoscenze tecniche o culturali con le quali il lettore non ha familiarità. Cfr. Scipioni (1990: 22-24-29).

simultaneo che ha arricchito la loro sensibilità metalinguistica e la capacità di analisi del proprio sistema lingua e di quelli affini.

Le indagini sul campo permettono, pertanto, la validazione delle ipotesi alla base dello studio, dimostrando l'applicabilità dei principi teorici e strutturali della metodologia *EuRom* a un pubblico di giovani apprendenti.

In conclusione, attraverso lo studio proposto in questo contributo, si è cercato di legittimare l'introduzione dell'intercomprensione in contesti istituzionali di formazione primaria in qualità di strumento didattico volto a favorire lo sviluppo di repertori linguistici ricchi a partire dall'infanzia. In questo senso, pratiche e metodologie fondate sull'IC potrebbero configurarsi come approcci iniziali all'apprendimento di una LS, nonché come fonte di riflessione sul fenomeno "lingua" e un'attività di mediazione interculturale.

Bibliografici

- 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: Division des politiques linguistiques - Conseil de l'Europe.
- BERRUTO, G. (1993). Le varietà del repertorio In: A. Sobrero (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. (pp. 3-36). Roma: Laterza.
- BETTONI, C. (2001). *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A., MOTA, M.A., SIMONE, R., BONVINO, E. & UZCANGA DE VIVAR, I. (1997). *EuRom4, metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia. (con annesso CD-Rom).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (Eds.) (1997). *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Le Français dans le monde, janvier, numéro spécial. Paris: Hachette.
- BONVINO E. (1998). L'apprendimento multilingue: l'intercomprensione fra le lingue romanze nel progetto *EuRom4*. In: C. Serra Borneto (Ed.), *C'era una volta il metodo*. (pp. 267-285). Roma: Carocci.
- BONVINO, E. (2009). Intercomprensione: passato, presente, futuro. In: E. Lombardi Vallauri & L. Mereu (Eds.), *Spazi linguistici. Studi in onore di Raffaele Simone*. (pp. 229-243). Roma: Bulzoni.
- BONVINO, E. (2010). Intercomprensione. 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*. (pp. 211-222). Perugia: Guerra Edizioni.

- BONVINO, E., CADDÉO, S., VILAGINÉS SERRA & E., PIPPA, S. (2011). *EuRom5*, leggere e capire 5 lingue romanze. Milano: Hoepli.
- CAMBIAGHI B. & BOSISIO C. (2010). Il plurilinguismo/pluriculturalismo come risorsa per la facilitazione. In: F. Caon (Ed.), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. (pp. 16-25). Torino: Utet Università.
- CANDELIER, M. (2008). Approche plurielle, didactique du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1. 65-90. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: http://lefiledubilingue.org/files/Candelier_Cah5-1.pdf.
- CANDELIER, M. (ED.), CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LORINCZ I., MEISSNER F.-J. et al. (2007). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Version 2*. Graz: CELV, Conseil de l'Europe.
- CAPUCHO, M. F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Revue Pratiques*, N. 139/140, Décembre 2008, CRESEF. 238-250. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: <http://www.pratiques-cresef.com/cres7021.htm>.
- CASTAGNE, E. (2007). L'intercompréhension: un concept qui demande une approche multidimensionnelle. In: M. F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão. Actes du colloque* organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007. (pp.461-473). Lisboa: Universidade Católica. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: <http://logatome.eu/publicat/Lisbonne2007.pdf>.
- CENOZ J. (1997). L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au pays basque. Pubblicato sul sito *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: <http://aile.revues.org/612>.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- CONSEIL DE L'EUROPE - COMITÉ DES MINISTRES (1998). Annexe à la Recommandation n° R (98) 6. Mesures à mettre en œuvre concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Strasbourg.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000a). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. CECRL. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000b). *PEL - Portfolio Européen des Langues: Principes et lignes directrices*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques.
- DALGALIAN G. (2007). *Bénéfices et conditions d'une éducation bilingue précoce*. Pubblicato sul sito *L'association pour la promotion et le développement du breton avant la scolarisation*, 13 febbraio 2007. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: www.divskouarn.free.fr.

- DEGACHE, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In: M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela, (Eds.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 81-102). Aveiro: Oficina Digital.
- DEGACHE, C. & MELO, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. Les Langues Modernes - L'intercompréhension, 1/2008 (pp. 7-14). Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro_LM1-2008_Degache_Melo.pdf.
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (DGLFLF). (2007). Opuscolo *Références sur l'intercompréhension entre langues apparentées*. Paris. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf>.
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE. (2010). Opuscolo *Références sur EuRom5: une méthode d'intercompréhension*. Paris. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Eurom5_4.pdf.
- DE SANTIS, G. (2011). *Progetto d'intercomprensione per bambini: sperimentazione in un contesto bilingue (italofoni e francofoni)*. Tesi Magistrale in Lingue Moderne per la Comunicazione Internazionale. Università degli Studi Roma Tre.
- DOYÉ, P. (2005). *L'intercompréhension*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage.
- ESCUDE, P. & JANIN, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- FAONE, S. (2011). *Progetto d'intercomprensione per bambini: sperimentazione in un contesto italofono*. Tesi Magistrale in Lingue Moderne per la Comunicazione Internazionale. Università degli Studi Roma Tre.
- GARCIA CASTANYER, M. T., & VILAGINES SERRA, E. (2003). Apprentissage multilingue dans une société plurilingue: EuRom4 en Catalogne et l'introduction du catalan. In: E. Castagne (Ed.). *Actes du colloque international EuroSem. Reims 2003*. Collection Intercompréhension Européenne. Presses Universitaires de Reims. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL <http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>.
- JAMET, M. C. (2010). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?. Autour de la définition, Publifarum, 11. Dernière consultation le 10/11/2011, sur URL: http://www.publifarum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144.
- JANIN, P. (2007). Entre obstacles et utopie: commente diffuser l'intercompréhension? In: M. F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache & M. Tost, (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão. Actes du Colloque* organisé à Lisbonne du 6 au 8

- septembre 2007, Édition revue et augmentée sur cédérom. (pp.597-628). Lisboa: Universidade Católica.
- SCHMITT JENSEN, J. (1997). L'expérience danoise et les langues romanes. In: C. Blanche-Benveniste & A. Valli, (Eds.), *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, Le Français dans le monde, janvier, numéro spécial. (pp. 95-108). Paris: Hachette.
- SCIPIONI C. (1990). *Lettura e lingua straniera*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- TOST PLANET, M. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. In: A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione* (pp. 15-54). Torino: Utet Libreria.

C'est un thème qui me tient à cœur ! :
temas e dilemas numa formação em intercompreensão pela
intercompreensão

Resumo

Graças à riqueza das discussões geradas no âmbito de 2 sessões de formação em intercompreensão (IC) da plataforma *Galapro*, refletimos, neste texto, sobre os interesses de formação relativamente a uma didática da IC manifestados nos fóruns da Fase 1 abertos quer por tutores, quer pelos sujeitos em formação na plataforma, com o intuito de promoverem o desenvolvimento profissional dos formandos.

Palavras-Chave : intercompreensão, desenvolvimento profissional de professores, formação em intercompreensão, formação pela intercompreensão, *Galapro*.

Abstract

Thanks to the richness of the discussions generated within 2 training sessions in intercomprehension (IC) from the *Galapro* platform, in this text we reflect upon the training interests, in what a IC didactics is concerned, expressed in the forums of Phase 1 both by tutors and by subjects in training on the platform, aiming at the professional development of the latter.

Key-words: intercomprehension, teachers, professional development, training in intercomprehension, training through intercomprehension, *Galapro*.

Introduction

Dans ce texte, nous présentons une étude exploratoire dans le cadre de la formation à l'Intercompréhension (IC) *Galapro*. Cette étude se situe

à la suite d'autres visant la compréhension des conditions collaboratives dans lesquelles cette formation se réalise dans le but de l'améliorer. Dans l'esprit « intercompréhensif » des langues romanes qui caractérise notre communauté de recherche, nous mélangerons sans précaution deux langues de communication, le portugais et le français.

1. Pourquoi des recherches sur la formation en intercompréhension ?

Dans le cadre de nos études, la valorisation de la recherche sur la formation est ancrée sur une certaine notion de Didactique des Langues (DL) et de ce qui signifie travailler dans cette discipline qu'il faut tout d'abord expliciter.

La DL, notamment pour ce qui est de sa tendance vers les approches plurielles, celle qui est ici en question, est un domaine disciplinaire qui agit sur 4 fronts, ou autour de 4 dimensions structurantes (voir figure 1):

- *la recherche*, visant la construction de connaissances significatives et socialement impliquées ;
- *la formation*, vue en tant que condition d'articulation avec les terrains éducatifs ;
- *l'apprentissage*, où se joue l'essentiel de l'action didactique ;
- *l'intervention politique*, ayant en vue la dissémination, la diffusion et l'exploitation de ses savoirs, une dimension assez récente mais dont des études de méta-analyse au Portugal révèlent la pleine puissance (Alarcão *et al.* 2009).

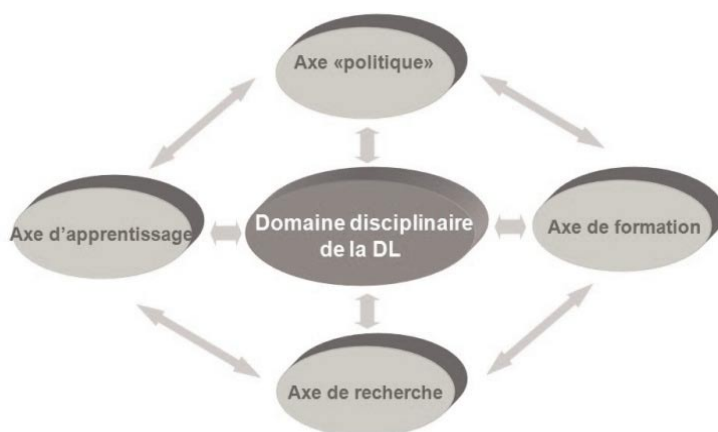


Figure 1 – Domaine disciplinaire de la Didactique des Langues

L'articulation entre ces 4 dimensions est fondamentale pour l'accomplissement du projet disciplinaire de la DL, un projet que nous pouvons définir de la façon suivante : intervenir sur les actions d'éducation linguistique, ayant en vue la construction de sociétés plus cohérentes et démocratiques, où chacun puisse trouver, par le langage et avec les autres, son espace de réalisation individuelle et collective.

Or, si l'on pense concrètement à l'IC, on peut affirmer qu'il s'agit d'un concept didactique dont les atouts, avantages et potentialités sont aujourd'hui bien reconnus, dans plusieurs domaines (cognitif, psychologique, identitaire, éducative, linguistique, éthique...). Pourtant, des recherches récentes sur les espaces de circulation du concept ont montré que s'il circule assez aisément dans le discours de la recherche (notons de nombreux colloques, publications, n° thématiques de revues, etc.), s'il a inspiré le développement de nombreux matériels didactiques, le plus souvent dans le cadre de projets européens, s'il est incontournable dans un certain discours de politique linguistique éducative, il est souvent très peu connu sur le terrain des discours et des pratiques scolaires. (cf. Araújo e Sá & Melo-Pfeifer 2009, Castagne & Chartier 2007).

Autrement dit, si l'on reprend les axes discursifs structurants du travail de la DL, on se rend compte d'un certain déséquilibre concernant la présence du concept d'IC. Il semble exister, en effet, un manque de mobilité de la notion entre deux terrains de travail didactique – celui de la recherche et celui de l'action professionnelle ; ce qui ne peut que fragiliser le projet scientifique de notre discipline, en particulier parce que, comme Puren (1997), nous pensons que le critère dominant de 'scientificité' de nos concepts ne peut être, en dernière analyse, « que leur efficacité et leur pertinence aux mains des apprenants et des enseignants dans la réalité complexe des classes de langue » (*idem*: 118). C'est dans ce contexte que nous considérons que c'est le moment de faire entrer en force l'IC dans le champ de la formation (et de la recherche sur la formation).

Cette intention exige une interrogation sur les possibilités et conditions de migration de l'IC vers les espaces de formation des enseignants. Une condition majeure revient sans doute à prendre en compte les cultures et projets de développement professionnel (DP) de ces publics, leurs motivations et besoins, leurs questions et dilemmes. Ou, avec d'autres mots, leur proposer des dispositifs de formation flexibles, adaptés, dont le trajet à parcourir est défini par celui qui se forme, à l'aide d'un tuteur dont le rôle consiste surtout à créer les conditions d'explicitation, clarification et argumentation des choix

sous-jacents à ce trajet. Ce sont précisément ces caractéristiques qui sont à la base du parcours de formation *Galapro*, que nous présentons maintenant.

2. La formation à l'intercompréhension par l'intercompréhension : la session *galapro*

S'agissant d'une formation sur un concept dont la charge sémantique plurielle est bien connue, d'un concept caméléon, comme certains le font très justement remarquer¹, la présentation de *Galapro* exige, tout d'abord, qu'on définisse notre concept de départ.

No seio do percurso conceptual do designado grupo *Gala-* (www.e-gala.eu), a IC é entendida numa perspetiva socioconstrutivista e interacional, enquanto « une forme de communication plurilingue où chacun s'efforce de comprendre la langue de l'autre et s'emploie à se faire comprendre » (Degache 2009 : 85), ou, por outras palavras, « l'effort des interlocuteurs dans un cadre dialogique où le grand enjeu devient la construction d'un territoire de parole partagé » (Araújo e Sá, Degache & Spita 2010: 26).

Trabalhando em conjunto desde meados dos anos 90, em torno de Louise Dabène e do projecto inaugural *Galatea*, ao qual seguiu *Galanet*, *Galapro* é a mais recente aventura deste grupo. Trata-se de uma plataforma de formação para a IC e pela IC em línguas românicas (disponível em www.galapro.eu/sessions) que visa proporcionar cenários pedagógicos de natureza colaborativa, reflexiva, plurilingue e intercultural, centrados em tarefas e numa perspetiva de trabalho de projeto, capazes de responder às expectativas e necessidades de públicos diversificados. Assim, a formação não tem uma estrutura ou conteúdo lineares pré-determinados, que imponha que todos os formandos realizem as mesmas tarefas ao mesmo tempo: ao invés, os percursos (e os conteúdos, recursos, produtos) vão sendo, desde o início, definidos pelas escolhas, decisões e negociações dos sujeitos e dos seus grupos de trabalho, em função de projetos de DP que o cenário pretende ajudar a descobrir, reconstruir e projetar nos espaços profissionais. Nas palavras de J-P. Chavagne, um dos responsáveis pela formação:

Plus qu'une plate-forme abritant des formations, la plate-forme Galapro doit [...] être vue davantage comme un synergiciel, soit une plate-forme destinée à travailler ensemble [...] puisqu'il y a véritablement rencontre et invention

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=4D9kBjUC4JM>.

collective pour faire œuvre commune dans une direction choisie ensemble et répondant à un besoin identifié (2010: 84).

Mais concretamente, acredita-se que a formação só fará sentido e será reinterpretada e reconfigurada em práticas reais de ensino/aprendizagem se os sujeitos forem capazes de lhe atribuir um sentido pessoal, significativo e transformador (de si e das suas ações). Para tal, as sessões de formação ancoram-se, por um lado, nos repertórios já constituídos dos participantes, que se procura observar e desocultar, e, por outro, visam a ampliação desses repertórios através da implicação responsável, pela participação nas discussões e realização das tarefas, às quais se pretende dar um amplo sentido de projeção profissional (Alas Martins 2010). O conhecimento profissional é pois um dos eixos estruturantes da formação, estando particularmente presente ao longo das atividades colaborativas realizadas nos fóruns de discussão.

O percurso de formação, organizado em 5 fases e previsto para uma duração de entre 6 (percurso intensivo) a 12 semanas (percurso curricularizado), encontra-se sumariamente descrito no quadro seguinte²:

<i>Fases e breve descrição</i>	<i>Atividades principais</i>
Fase preliminar: preparação da sessão	Inscrição na formação. Descoberta de Galapro (princípios, conceitos, objetivos, instrumentos, plataforma,...). Identificação de necessidades e motivações de formação. Preenchimento de perfis e início da escrita dos Cadernos de Reflexões.
1. As nossas questões e dilemas: constituição de Grupos de Trabalho (GTs)	Discussão acerca das problemáticas e necessidades formativas identificadas. Formação de grupos de trabalho (GT), plurilingue, em torno das temáticas discutidas.
2. Informar-se para se formar: definição de um plano de trabalho	Definição, por cada GT, da problemática a tratar e do produto a realizar. Elaboração de um plano de trabalho incluindo aspetos conceptuais, metodológicos, organizacionais e de avaliação.
3. Em formação: realização do plano de trabalho	Concretização, em GT, do plano de trabalho.
4. Avaliação e balanço: reflexão sobre os produtos do trabalho e as dinâmicas de formação	Publicação dos produtos do trabalho realizado pelos GT. Auto, hetero e co-avaliação dos trabalhos e suas dinâmicas. Revisão dos trabalhos em função das avaliações. Balanço das atividades.

Tabela 1 – Galapro: Percurso de formação (síntese)

² Para maior detalhe ver http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual_galapro.pdf.

Balanço das sessões anteriores

Nous avons déjà réalisé 3 sessions de formation *Galapro* (www.galapro.eu/sessions) qui ont fait l'objet d'une évaluation formelle de la part des participants, par le moyen de questionnaires en ligne. Des recherches sur les effets de la formation sur le DP des enseignants, la nature des interactions sur la plateforme ou l'utilisation des outils de réflexion et de formation sont aussi disponibles (cf. textes publiés in Araújo e Sá & Melo-Pfeifer 2010). Estes estudos apontam para um índice de satisfação global generalizado e bastante elevado, associado à estrutura, clareza, adaptação e flexibilidade do cenário, bem como às características colaborativas plurilíngues e interculturais da sessão, que estimulam o confronto de olhares e a contextualização dos pontos de vista (Loureiro & Depover 2010). A investigação levada a cabo sobre as vozes dos sujeitos, por seu turno, mostra que a formação, na qual se implicam colaborativamente formadores e formandos (Déprez 2010) em “conversações reflexivas” que denotam a natureza social do saber construído e evidenciam a interação como a “coluna vertebral” da formação (Hidalgo-Downing, Castro & Ramiro 2010, Araújo e Sá, de Carlo & Melo-Pfeifer 2010), potencia o DP, estimulando a (re)construção dos repertórios conceituais e metodológicos dos professores (Andrade & Pinho 2010).

Contudo, os estudos de avaliação apontam para direções insuficientemente exploradas, nomeadamente a necessidade de articular e equilibrar melhor:

- os diferentes espaços de construção do saber em línguas (a sessão à distância, as sessões presenciais e os contextos de atuação dos formandos; os espaços de ação, de reflexão e de autoformação da plataforma...) (Andrade & Pinho 2010, Loureiro & Depover 2010).

- a dimensão reflexiva e conceptual da formação com as suas dimensões acional e projetiva (Carrasco Perea & Le Besnerais 2010, Déprez 2010).

Os estudos identificam também algumas práticas de supervisão menos conformes ao modelo adotado, nomeadamente alguns estilos mais diretivos ou de “zelo comunicacional excessivo”, traduzidos na tendência de alguns formadores para ocuparem excessivamente os espaços de palavra e formação dos formandos, dando uma direção à sessão que não é negociada e negligenciando os seus projetos pessoais de formação (Martin Kostomaroff 2010, Araújo e Sá, de Carlo & Melo-Pfeifer 2010, Alas Martins 2010)³.

Trata-se, a nosso ver, de aspetos críticos importantes a explorar, na medida em que se relacionam com um dos princípios-chave da formação: a

³ Esta mesma observação é recorrente nas respostas dos formandos aos questionários *on-line*.

centralidade do sujeito que se forma e do seu projeto de DP. Foi na vontade de melhor compreender esta problemática, que em traços largos põe em cena as articulações entre discursos de investigação, de formação e de aprendizagem, que surgiu o presente estudo.

3. Questões e dilemas em ic: as perspetivas dos professores em formação

As questões que nos colocamos no âmbito deste estudo são as seguintes : que temas querem discutir e trabalhar os professores, quando se inscrevem numa formação em IC? Como percebem a IC enquanto conceito-estruturante do seu DP? Abordar estas questões permitir-nos-á:

- na qualidade de formadores, construir colaborativamente percursos de formação mais adaptados às necessidades dos formandos, mais pertinentes, portanto, para o seu DP;

- na qualidade de investigadores, enriquecer a noção de IC, até aqui definida sobretudo na perspetiva dos investigadores, com o ponto de vista de outros atores, neste caso em concreto, dos profissionais que atuam no terrenos – os professores -, contribuindo, assim, para a criação de condições de articulação entre os discursos de investigação, de formação e de aprendizagem.

3.1 Design metodológico do estudo

Contexto da recolha de dados

Para abordar estas questões, debruçámo-nos sobre as dinâmicas de participação nos fóruns da Fase 1 (*Nos questions et nos dilemmes*) das duas últimas sessões concluídas da plataforma *Galapro*: « Session Expérimentale » e « Session octobre-décembre 2010 ». A Fase 1, pelas suas atividades (partilha e negociação das questões e dilemas dos formandos relativamente à IC, assim como dos seus projetos de formação), posição estratégica no cenário (após a fase preliminar, onde se propõe um primeiro contacto com a IC, e antes da etapa de conceptualização de um plano de trabalho, em torno de uma temática específica passível de corresponder aos projetos de DP dos sujeitos), e objetivos (formação de GT que explorarão as temáticas emergentes) pareceu-nos particularmente adequada face aos nossos objetivos de investigação.

A participação ativa de todos os formandos, expondo, clarificando e argumentando pontos de vista e participando nas negociações que decorrem nos fóruns, bem como os comportamentos de supervisão dos tutores, sustentando, alimentando e encorajando as propostas dos formandos, sem lhes impor direções precisas (cf. *Manual do formador Galapro*) são aspetos

cruciais para que esta fase possa corresponder às suas finalidades. Foi pois sobre esses aspetos que nos debruçámos.

Sujeitos do estudo

Os sujeitos do nosso estudo correspondem aos formandos ativos (inscritos em GT no final da fase 1) que participaram em ambas as sessões, num total de 175, provenientes de 8 Grupos Institucionais (GI) na Sessão 2 e de 9 na Sessão 3:

Equipas / GI	Sessão 2 (novembro 09 – janeiro 10)		Sessão 3 (outubro 10 - janeiro 11)	
	Tutores	Formandos (ativos)	Tutores	Formandos (ativos)
Madrid	4	7	2	32
Cassino	2	8	3	7
Barcelona	2	4	2	11
Lyon	2	11	1	2
Grenoble	3	14	1	8
Iasi	2	10	1	10
Aveiro	3	13	3	5
Équipe à distance	1	10	1	14
Natal	-	-	1	9
Total	19	77	15	98

Tabela 2 – Distribuição dos participantes pelas sessões

Os tutores são, na maioria, investigadores que participaram na equipa de conceptualização do projeto *Galapro*. Os formandos são, quase exclusivamente, (futuros) profissionais da área das línguas, estudantes nas instituições de ensino superior de origem dos tutores, sendo que alguns participam a título voluntário, outros a título obrigatório (no quadro de disciplinas do seu plano curricular e em formato de *blended-learning*). Existem ainda participantes que se inscreveram na formação através da Internet⁴, de perfil linguístico e proveniência geográfica muito

⁴ Através dos sítios E-Gala (<http://e-gala.eu/inscricoes.php>) e AUF (<http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?article1146>).

diversificados e sem enquadramento institucional (agrupados num GI que funciona totalmente à distância).

Corpus

O *corpus* do estudo é constituído pelas intervenções de todos os fóruns da fase 1 das duas sessões em análise, num total de 38 fóruns, com 710 mensagens (297 de tutores e 413 de formandos) (ver tabela 3).

	N.º de fóruns	N.º de intervenções dos tutores	N.º de intervenções dos formandos
Sessão 2	21	153 (47.4%)	173 (52.6%)
Sessão 3	17	144 (37.5%)	240 (62.5%)
Totais	38	297 (41,8%)	413 (58,2%)

Tabela 3 – Distribuição das intervenções na Fase 1

Categorias de análise

Tendo em conta os objetivos do estudo, este *corpus* foi analisado em duas vertentes:

- o conteúdo semântico dos títulos e *amorces* (pequenas descrições iniciais dos fóruns) da totalidade dos fóruns de discussão abertos (por tutores e formandos), de forma a identificar os temas de discussão considerados pertinentes, ou, por outras palavras, a perspetiva de IC que deles emana;
- os argumentos utilizados pelos formandos para justificarem o valor atribuído aos temas de discussão que propõem, de acordo com os seus projetos de DP.

No que diz respeito aos títulos e *amorces* dos fóruns de discussão, definimos categorias de análise cruzando uma perspetiva de tipo *etic* (a partir de estudos definitórios da noção, com base nas vozes dos investigadores, nomeadamente Melo & Santos 2007, Santos 2010, Jamet & Spita 2010) e “*emics*” (cruzando-as com categorias emergentes dos dados, neste caso, as vozes dos formandos). Este procedimento levou à definição de 6 categorias:

- (i) *IC como termo fédérateur* – temas que colocam no centro da discussão o conceito de IC, com o intuito de esclarecer o seu significado e natureza (dimensão conceptual);
- (ii) *Eixo identitário/cognitivo* – propostas ligadas com as atitudes, disponibilidades, aptidões, capacidades, conhecimentos e competências

(também profissionais) em línguas dos sujeitos, no seu estado e no seu processo, designadamente no que diz respeito à capacidade de construir (e fazer construir) sentido face a dados verbais, de ativar os seus repertórios linguísticos, cognitivos, estratégicos e profissionais (IC como atributo do sujeito);

(iii) *Eixo praxeológico* – temas que se referem ao processo de comunicação e à forma como os sujeitos lidam uns com os outros e com as línguas em situação de contacto (IC como prática/*événement*);

(iv) *Eixo ético* – relacionado com um projeto (e um ideal) de sociedade pontuado por uma ética da comunicação humana, onde a diversidade (linguística e cultural) tem um papel fundamental (Morin 1999; Pinho 2008) (IC como valor/ideologia);

(v) *Eixo linguístico* – temas que sugerem uma abordagem descritiva que valoriza a diversidade das línguas, mas as coloca em relações de contiguidade e consanguinidade umas com as outras, numa perspetiva alargada de línguas e linguagens, de “união na diversidade” que mobiliza princípios gerais próprios a qualquer língua, nomeadamente relações de semelhança (IC como possibilidade, relacionada com os atributos dos objetos-língua);

(vi) *Eixo didático* – relacionado com uma abordagem didática para o ensino/aprendizagem das línguas, ou, mais propriamente, com uma didática da IC, remetendo para o espaço da ação profissional (DGLF 2006) (IC como metodologia).

Quanto aos argumentos utilizados pelos formandos para justificarem o valor atribuído aos temas de discussão propostos na sua relação com os seus projetos de DP, eles foram categorizados de acordo com as dimensões do DP identificadas na literatura, nomeadamente na abordagem recursiva e ecológica proposta por Pinho (2008), que sugere:

- *uma dimensão pessoal*: relativa ao sujeito-professor enquanto indivíduo e enquanto profissional, incluindo: i) uma vertente epistemológica, referente ao seu conhecimento, isto é, ao seu “repertório linguístico-comunicativo, estratégico e profissional, visível e actualizável nas interações que este é capaz de construir” (idem: 568); ii) e uma vertente ontológica, alusiva a questões identitárias, remetendo para um “professor conhecedor do seu perfil de comunicador (intercultural, plurilingue...) e de como este pode condicionar o seu papel como professor” (idem: 569);

- *uma dimensão político-social*: relacionada com a compreensão, da parte do professor, da sua função enquanto educador, em função dos contextos educativos em que se movimenta, levando-o a assumir “um compromisso com

as necessidades concretas do contexto social, detendo uma visão alargada do alcance das suas acções educativas e opções epistemológicas numa base ética, moral e política” (idem: 565);

- *uma dimensão interventivo-curricular*: de carácter praxeológico e metodológico, relacionada com a organização e planificação de práticas profissionais, entendendo o professor como um “construtor de conhecimento em diferentes línguas e culturas, que percepção a sua acção didáctica ao serviço do desenvolvimento da consciência e competência plurilingue e intercultural” (idem: 567).

3.2 Que temas interessam os formandos? A construção de um conceito de IC com relevância para o DP

Antes de iniciar a nossa análise, importa constatar que os 38 fóruns de discussão em análise foram propostos quer por tutores, quer por formandos, numa partilha bastante equilibrada:

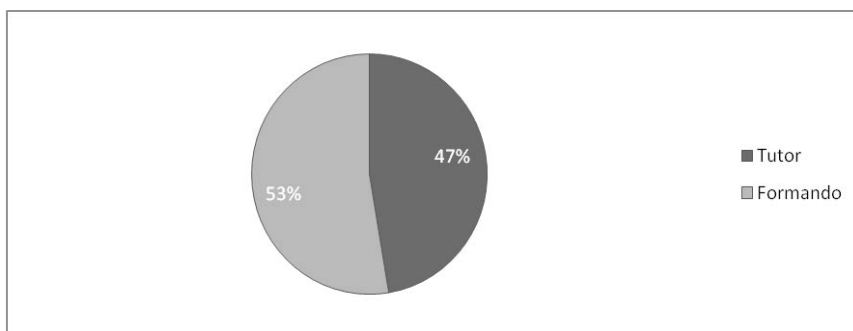


Gráfico 1 – Autoria dos fóruns de discussão em ambas as sessões *Galapro*

Enquanto os formandos propuseram 20 temas de discussão, os tutores propuseram um número quase idêntico (18), praticamente metade das propostas. Esta iniciativa, para nós algo surpreendente, revela talvez que os tutores, na sua vontade de fazer avançar a sessão e de lhe conceder rapidamente um sentido e uma direcção, acreditam ser capazes de antecipar os temas que correspondem às questões e dilemas dos formandos e que conhecem aqueles cuja discussão é pertinente no quadro de uma formação para a IC.

Contudo, uma análise mais fina dos títulos e das respectivas *amorces* dos fóruns permite rapidamente colocar em questão este pressuposto. Com efeito, enquanto os tutores propõem temáticas sobretudo relacionadas com

questões conceptuais⁵, ou com os eixos linguístico⁶ e praxeológico⁷ da IC, os formandos preferem refletir sobre as dimensões metodológicas⁸ e éticas⁹ do conceito ou então sobre outros aspetos relacionados com os atributos dos sujeitos¹⁰ que se envolvem em atividades de IC. O gráfico 2 ilustra esta tensão entre as temáticas preferidas pelos tutores e pelos formandos.

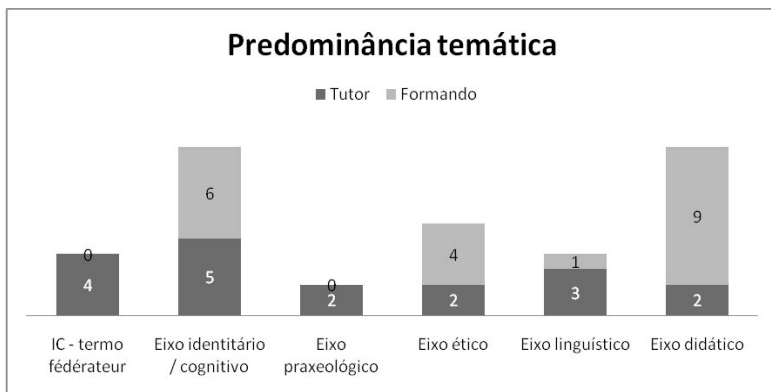


Gráfico 2 – Autoria dos temas propostos, organizados por eixos conceptuais da IC

As taxas de participação nos fóruns reforçam esta conclusão de que formadores e formandos não partilham os mesmos interesses, quando se trata de abordar a IC enquanto conceito de formação: apesar de participarem em todos os fóruns, aqueles que concentram a maioria das intervenções dos formandos referem-se aos eixos identitário/cognitivo (N. 96), ético (N. 90) e didático (N. 139), como se pode verificar no gráfico 3.

⁵ Por exemplo: “Um conceito? Uma prática? O que é a intercompreensão?”; “Si l’intercompréhension était un animal, elle serait...”.

⁶ Por exemplo: “¿Qué lenguas románicas son más fáciles según la lengua madre de partida?”; “A intercompreensão e as expressões idiomáticas”.

⁷ Por exemplo: “Histórias de intercompreensão”: “La intercomprensión para la COMUNICACIÓN en una nueva Torre de Babel”.

⁸ Por exemplo: “L’intercomprensione e l’insegnamento delle lingue straniere”; “Como trabalhar a IC na oralidade?”.

⁹ Por exemplo: “Intercompreensão e educação intercultural”; “Interculturel, interlinguisme et éducation à la paix”.

¹⁰ Por exemplo: “¿Es necesario tener conocimientos sobre las lenguas para estudiar la intercomprensión?”; “A Intercompreensão e a aprendizagem de línguas ao longo da vida”.

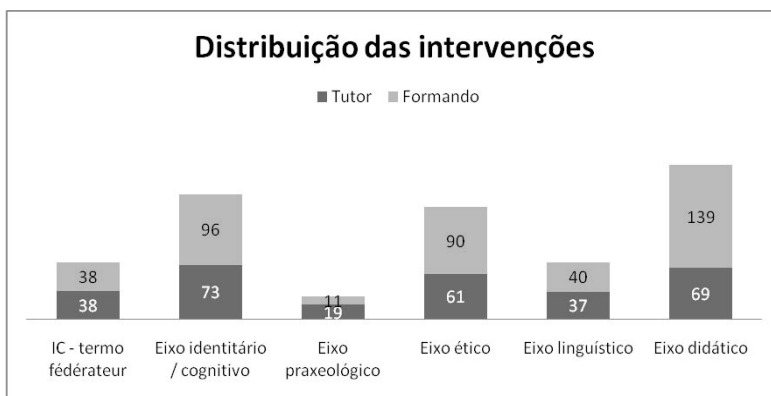


Gráfico 3 – Distribuição das intervenções nos fóruns

Assim, podemos afirmar que os temas que mais motivam os professores se situam em torno dos seguintes eixos conceptuais da IC:

- **eixo identitário/cognitivo**, onde a maioria dos temas é da sua autoria (6 em 11), assim como a maioria das intervenções nos 11 fóruns abertos (56,8%);

- **eixo ético**, tendo proposto 4 dos 6 temas e sendo autores de 59,6% das intervenções;

- **eixo didático**, onde 9 dos 11 fóruns foram abertos pelos professores, autores de mais de 80% das intervenções.

Parece pois que os formandos, numa expectativa não totalmente partilhada com os tutores, têm vontade de desenvolver um trabalho com a IC que possa mais diretamente ser relacionado com a sua prática profissional, abordando temáticas que se prendem ora com questões pedagógico-didáticas (Ex.: “Qué se enseña cuando se enseña intercomprensión?”; « Activités d’intercomprension pour la classe »), ora com questões relativas à ética profissional docente (Ex.: “A intercompreensão e a sensibilização para a diversidade linguística e cultural”; “La intercomprension como ayuda al enriquecimiento de países multilingües”), ora ainda com as competências, atitudes e saberes dos sujeitos que aprendem e usam as línguas (Ex.: “A IC funciona para o falante comum, não-especializado?”; « Identifier et réfléchir sur les stratégies communicatives, cognitives et didactiques dans l’intercomprension »). Trata-se, para estes formandos, e de acordo com os temas que sugerem, de compreender porquê e como se poderá trabalhar a IC nos seus contextos profissionais, estimulando o desenvolvimento de competências nos seus alunos, valorizando uma dimensão mais didática e curricular da IC.

De referir que uma abordagem mais estritamente linguística, referente à IC como atributo das línguas, desperta igualmente algum interesse, embora moderado, nos formandos, numa consideração do valor intrínseco do objeto de ensino/aprendizagem em toda a situação didática.

O eixo praxeológico, referente à IC como *événement*, não parece motivar os professores, que não propõem qualquer tema neste âmbito e praticamente não participam nos 2 fóruns abertos pelos tutores. Idêntica conclusão pode ser retirada no que se refere a uma discussão mais estritamente epistemológica do conceito, muito apreciada por tutores (e investigadores), mas na qual os professores intervêm com bastante parcimónia, não tendo proposto nenhum dos 4 fóruns que categorizámos nesta dimensão.

Em síntese, claramente, os formandos destas sessões demonstram maior interesse em explorar temáticas diretamente relacionadas com o seu *saber-fazer e saber-ser* (profissional e pessoal), do que em aprofundar conhecimentos de natureza teórica, mais relacionados com o domínio do *saber* (linguístico, comunicativo ou mais propriamente didatológico). Do nosso ponto de vista, estes resultados, que não deixam de apontar para alguma tensão entre os discursos mais recorrentes na investigação e os discursos de formação, são fortemente estimuladores e inspiradores do diálogo entre didatas e professores, diálogo este aqui concretizado em torno de um conceito que a todos parece seduzir, mas que cada um apreende de dentro e a partir dos seus próprios lugares enunciativos. Que o conceito de IC resultará, deste diálogo, mais forte, mais rico e com maiores potencialidades de difusão nos espaços educativos é, para nós, um forte fator de motivação para querermos nele nos envolver.

3.3 Por que razões interessam estes temas aos professores? Intercompreensão e desenvolvimento profissional

Para responder a esta questão, observámos as dimensões do DP que os formandos preconizam no seu discurso quando argumentam as razões pelas quais propõem uma ou outra temática, nos 10 fóruns por eles abertos na “Session octobre-décembre 2010” (sessão 3). Independentemente do interesse que possa ter a análise das suas intervenções nos fóruns abertos pelos tutores, pareceu-nos que aqueles que eles próprios propuseram nos dariam informação mais relevante para esta questão, por corresponderem às suas intenções espontâneas.

A tabela 4 apresenta o número total de intervenções nestes fóruns, relevando aquelas que são da responsabilidade dos formandos (F) e, que, como se verifica, são largamente maioritárias (72.6% do total):

Temas de discussão propostos pelos formandos:	N.º Intervenções (F+T)	N.º Intervenções Formandos (%)
Fórum I - Intercomprensión en la Didáctica de lengua extranjera con escolares adolescentes	48	33 (68,7%)
Fórum III - Interculturel, interlinguisme et éducation à la paix	56	41 (73,2%)
Fórum VI - Quels facteurs sont nécessaires pour réussir à comprendre un texte dans une autre langue ? (en termes de distance linguistique, caractéristiques des participants etc.) ?	18	14 (77,8%)
Fórum VII - Initiation à l'intercompréhension des langues à l'école primaire	36	28 (77,8%)
Fórum VIII - La intercompresión como ayuda al enriquecimiento de países multilingües	31	24 (77,4%)
Fórum XII - A Intercompreensão e o seu papel no desenvolvimento da competência intercultural em aprendizes de LE da educação básica	13	10 (76,9%)
Fórum XIII - A IC funciona para o falante comum, não-especializado?	16	8 (50%)
Fórum XIV - En quoi l'intercompréhension peut-elle servir à l'acquisition rapide de compétences en langues romanes ?	13	9 (69,2%)
Fórum XV - Como trabalhar a IC na oralidade?	14	11 (78,6%)
Fórum XVI - El diagnóstico pedagógico ¿una garantía para desarrollar la intercomprensión?	3	2 (66,7%)
Total	248	180 (72,6%)

Tabela 4 – Temas de discussão propostos pelos formandos (Sessão 3)

Os argumentos utilizados pelos formandos para considerarem determinado tema pertinente do ponto de vista do seu DP foram, num primeiro momento, identificados e, de seguida, categorizados por referência ao conceito de DP docente proposto por Pinho (2008). Posteriormente, organizámo-los de acordo com os eixos conceptuais da IC em que integrámos os diferentes fóruns (ver acima), de modo a não dissociarmos as razões apresentadas para querer discutir determinado tema com a natureza substantiva do próprio tema em si, no quadro de uma dada perspetiva de IC. O gráfico seguinte sintetiza toda esta análise (os números referem-se às unidades de conteúdo, isto é, a cada argumento categorizado).

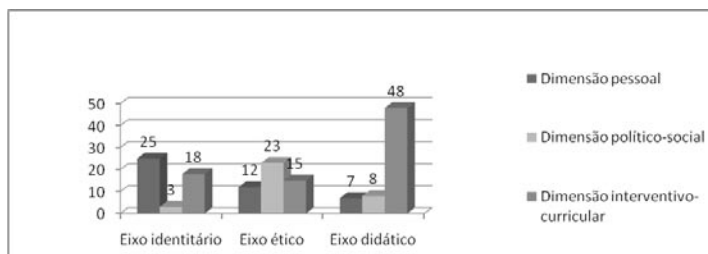


Gráfico 4 – Dimensões do DP para a IC preconizadas por eixos conceptuais

Como se pode verificar, em todos os fóruns dos vários eixos conceptuais da IC são referidos argumentos relativos às três dimensões do DP consideradas, apesar de essa distribuição ser mais desequilibrada nos fóruns relativos aos eixos identitário/cognitivo e didático, que parecem ser motivados por argumentos mais específicos e localizados.

Eixo identitário/cognitivo

Quando os formandos pretendem discutir a IC nas suas dimensões identitárias e cognitivas, fazem-no porque consideram que esta discussão pode contribuir para o enriquecimento do seu conhecimento (« Je pense également que ce sujet est très intéressant et je suis d'accord avec les idées avancées. C'est la première fois que je tente l'expérience de l'IC et maîtrisant l'espagnol en plus du français il m'est plus facile de comprendre l'italien et le portugais. Je pense donc que la maîtrise d'une langue étrangère est importante pour l'IC.» – Fórum VI - sophielovato) e da sua identidade pessoal e profissional (“Já me considero um privilegiado em participar de todo esse processo, tão maravilhoso, e que certamente contribuirá para que cada vez mais eu possa melhorar a minha qualidade de vida, não apenas como profissional, mas como ser humano.” – Fórum XII - rudsongomes).

Razões de ordem interventivo-curricular são também bastante valorizadas nestas discussões, entendidas como capazes de fomentar o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas nestes professores:

Creo que este tema debe tratarse desde el punto de vista pedagógico también. [...]. Me parece que a veces perdemos de vista la caracterización detallada de nuestros estudiantes o lo que algunos científicos han dado en llamar diagnóstico fino y por ello no logramos los resultados que esperamos. Tal vez si nos centráramos en nuestros alumnos y los conociéramos mejor desde el punto de vista afectivo-

motivacional, lográriamos desarrollar mejor su esfera cognoscitiva. (Fórum VI - Diane).

A dimensão político-social está praticamente ausente desta discussão, apenas surgindo em 3 argumentos onde se referem o papel de ator social do professor em contextos plurilingues e interculturais e as finalidades formativas do espaço curricular das línguas no âmbito de uma abordagem da IC.

Eixo ético da IC

Quando está em causa uma discussão sobre a dimensão ética da IC, aquela em que se verifica um maior equilíbrio entre a importância atribuída a cada uma das dimensões do DP, a dimensão político-social é particularmente focalizada nas vozes dos sujeitos. Assim, estes atribuem à IC um inegável valor político-ideológico e ao professor de línguas um papel também político, de intervenção e de transformação social, o que é visível no testemunho que se segue:

C'est un thème qui me semble pertinent à notre époque où la mixité de nos sociétés, de par la mobilité internationale grandissante, peut soit conduire à des tensions sociales ou être passerelle de créativité. Autrement dit, comme professeur de langues, nous avons aussi la responsabilité de créer un véritable art de l'échange à travers des dispositifs de formation qui lient l'interlinguisme, l'interculturel et l'éducation à la paix. (Fórum III - marienoëlle).

Neste contexto, e tal como nos refere outra formanda, a educação em línguas e a IC são relacionadas com valores de caráter humanista e democrático: “Semplici equazioni: lingue = comunicazione = conoscenza = superamento pregiudizi = spirito critico = democrazia = libertà = rispetto = futuro sostenibile = pace” (Fórum III - Carla).

A dimensão pedagógico-didática é igualmente valorizada no âmbito deste eixo conceptual, dimensão na qual os sujeitos reconhecem sentir necessidades de formação para poderem responder de forma competente a estes desafios éticos:

Cette éducation de la paix reste trop souvent un no man's land, il est donc pertinent d'alimenter des stratégies de formation pour que les profs et leurs élèves s'investissent dans des tâches, des projets langues-cultures, résolvent des problèmes, soient capables de travailler en contexte complexe et multiculturel (immigration haïtienne, péruvienne, palestinienne, congolaise de plus en plus forte au Chili par exemple...), de comprendre les rouages et les enjeux des

traditions culturelles, leur impact sur le champ professionnel, etc. (Fórum III – marienoëlle).

Por este motivo, os formandos demonstram, de uma forma geral, uma grande vontade de compreender como este trabalho pode ser feito, na prática: “Concordo! O que poderiam ser estes percursos, numa perspectiva de IC? esse é o desafio deste grupo” (Fórum III, Sessão 2 – Amparo).

Por fim, nos argumentos que utilizam relacionados com a dimensão pessoal do DP, os sujeitos mostram consciência das repercussões que este desafio ético terá na forma como se conceptualizam como professores de línguas e como indivíduos, e, sobretudo, como cidadãos deste mundo crescentemente complexo:

Nous formons partie de l’Union Européenne, mais combien d’entre nous se sentent Européens?? Si on regarde autour de nous, nous verrons que la plupart des gens continuent à se sentir Français, Espagnols, Italiens etc... mais qu’en est-il de l’Europe? L’IC pourrait être un remède à ce problème, car c’est en connaissant les langues et les cultures Européennes que nous nous sentirons Européens. (Fórum III - ameliemargueritte).

Eixo didático

Mais uma vez, a dimensão do DP mais valorizada no discurso dos formandos é aquela que mais diretamente se relaciona com o conteúdo temático dos fóruns de discussão, neste caso a dimensão interventivo-curricular, o que parece demonstrar que os objetivos e projetos de formação da maioria dos sujeitos se prendem com o desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas para trabalhar a IC nos seus contextos profissionais: “Um dos meus objetivos como formando em IC é aprender a trabalhar em sala de aula exatamente com exercícios nesta área. Como levar a IC até a escola regular de uma forma prática é um excelente assunto a ser debatido.” (Fórum I - rudsongomes); “ma intrebam daca strategiile pe care le vom descoperi aici ne vor fi utile, ne vor ajuta.” (Fórum I – anamariamicu).

Notoriamente desvalorizadas nestes fóruns surgem as outras duas dimensões. Em termos da dimensão político-social, os sujeitos reconhecem e assumem o papel político-interventivo do espaço curricular das línguas e, portanto, da sua ação educativa:

Tema superinteressante, sem dúvida a IC deve começar a ser trabalhada na escola primária para ajudar a criança a ter um olhar de abertura para o mundo das línguas e das culturas relacionando-as com a sua língua materna, para assim melhor formar a percepção do outro e ter a idéia exata das diferenças existentes e de como conviver com estas diferenças neste mundo globalizado. (Fórum VII - miriamluna).

Para além disso, manifestam consciência da articulação entre a IC e a cultura de uma compreensão e cidadania mais alargadas, à escala europeia e/ou planetária.

No que diz respeito à dimensão pessoal, referem que o trabalho da IC em contextos educativos poderá contribuir para o seu próprio desenvolvimento cognitivo, não só enquanto profissionais, mas também como indivíduos e sujeitos de linguagem:

Estoy de acuerdo, podríamos ver por ejemplo las semejanzas entre las lenguas romanas que nos permiten comprender el sentido global de los textos, incluso si no conocemos la lengua sino sólo a partir de la similitud con nuestra propia lengua romana! (Fórum I - Mai).

Concluindo, para continuar ...

Em síntese, nesta fase 1 do cenário *Galapro*, fase crucial para que os formandos definam e partilhem as suas questões e os seus dilemas, em torno de projetos de DP próprios e tendo em vista identificar temáticas de trabalho pertinentes, os interesses e motivações dos sujeitos observados parecem focalizar-se em torno de 3 eixos conceptuais da IC (identitário/cognitivo, ético e didático), revelando uma apropriação inicial do conceito que parece visar, antes de tudo, a observação das suas condições e possibilidades de inserção curricular nos seus contextos profissionais e a sua vontade de alargar o seu conhecimento e competências para com ele lidarem de uma forma sustentada e argumentada. Os tutores, participantes também muito ativos nesta fase, abrindo e intervindo nos fóruns, parecem partilhar interesses temáticos algo distintos, sugerindo pistas de trabalho onde a IC surge numa perspetiva mais abrangente, enquanto fenómeno linguístico e comunicativo a conceptualizar a partir do lugar epistemológico da DL.

Esta conclusão, apesar de exploratória, vai ao encontro de outros estudos de avaliação desta formação, acima referidos, levantando uma questão de fundo que ultrapassa, na nossa perspetiva, o contexto da formação *Galapro*, para se colocar

ao nível da natureza das relações entre o meio académico (ou a voz investigativa da DL), onde emergiu o conceito de IC e que pretende potenciar a sua migração para outros contextos, e os terrenos educativos (ou a voz formativa da DL), de carácter mais praxeológico, onde a IC poderá adquirir todo o seu valor educativo. Por outras palavras, abrem-se com este estudo pistas que apontam para a importância de cruzar mais amplamente estas vozes, num enriquecimento do conceito inicial que certamente amplia o seu valor educativo e as suas potencialidades efetivas enquanto reconfigurador das práticas de educação linguística.

A questão que nos colocamos neste momento final é a de saber até que ponto estamos nós, investigadores, disponíveis para negociar os nossos conceitos e os reconstruir em colaboração com os agentes educativos, nomeadamente os professores? Em que medida estamos abertos para nos deixar interpelar pelas suas questões e dilemas, fazendo deles também as nossas questões e dilemas? Deixamos estas interrogações no ar para reflexão, não só dos tutores *Galapro*, mas de todos os investigadores em DL.

Bibliografia

- ALARCÃO, I., ANDRADE, A.I., ARAÚJO E SÁ, M.H., MELO-PFEIFER, S. & SANTOS, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues ? *ELA*, 153. 11-24.
- ALAS MARTINS, S. (2010). Galanet et Galapro à l'université : comment aider l'individu en formation à garder la motivation et s'impliquer dans son apprentissage de façon autonome et responsable ? In : M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp.161-178). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANDRADE, A. I. & PINHO, A. S. (2010). Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In : M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 41-61). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., DE CARLO, M. & MELO-PFEIFER, S. (2010). Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension : quelles retombées sur le développement professionnel des sujets en formation ? *Synergies Europe*, 5. 135-150.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., DEGACHE, C. & SPITA, D. (2010). Viagens em Intercompreensão... quelques repères pour une "Galasaga". In : M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp.17-40). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (2009). Intercompréhension et éducation au plurilinguisme: de la formation de formateurs aux retombées sur

- la salle de classe. In : Observatoire Européen du Plurilinguisme (Org.), *Actes des 2^e Assises Européennes du Plurilinguisme* (s/pp.). Berlin: Observatoire Européen du Plurilinguisme. Disponível em http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/2e_Assises/Contributions/text%20araujo%20melo%20pfeifer.doc.
- ARAÚJO E SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (Eds.) (2010). *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CARRASCO PEREA, E. & LE BESNERAIS, M. (2010). Formation de formateurs à l'intercompréhension: analyse différentielle des niveaux. In : M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 63-77). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CASTAGNE, E. & CHARTIER, J.-P. (2007). Former à l'intercompréhension de plusieurs langues. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 41. 66-75.
- CHAVAGNE, J.-P. (2010). La lettre et l'esprit de la formation Galapro. In: M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 79-87). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DEGACHE, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In: M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Eds.), *A Intercompreensão em línguas românicas* (pp. 81-102). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DÉPREZ, S. (2010). Les phases de travail collectif de la formation Galapro: analyse et pistes pour l'avenir. In: M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 261-277). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DGLF (2006). *L'Intercompréhension entre langues apparentées*. Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France. Disponível em <http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/intercomprehension.pdf>.
- HIDALGO-DOWNING, R., CASTRO, S. & RAMIRO, M. D. (2010). La interacción didáctica en una formación de formadores en intercomprensión: la relación formador/formando. In: M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 141-160). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- JAMET, M.-C. & SPITA, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão*, 1. 9-28.
- LOUREIRO, M. J. & DEPOVER, C. (2010). Evaluation d'une formation de formateurs à l'intercompréhension : une approche itérative et contextualisée. In : M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 279-296). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- MARTIN KOSTOMAROFF, E. (2010). Étude du rôle du formateur dans une modalité hybride de la formation Galapro. In: M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 125-140). Aveiro: Universidade de Aveiro
- MELO, S. & SANTOS, L. (2007). Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. In : F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora (CD-ROM).
- MORIN, E. (1999). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Brasília: Unesco.
- PINHO, A. S. (2008). *Intercompreensão, Identidade e Conhecimento Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).
- PUREN, C. (1997). Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 105. 113-125.
- SANTOS, L. (2010). Defining intercomprehension: is consensus essential? *Redinter-Intercompreensão*, 1. 29-46.

Démarche réflexive individuelle et collective dans une formation en ligne à l'intercompréhension

Abstract

As part of teacher training to intercomprehension applied didactics with the *Galapro* online environment (www.galapro.eu/sessions), in this paper we focus on the contribution of the reflexive process which is incorporated into the distance course. Furthermore, we concentrate on the modalities of the individual and collective reflexions put in place by using specifically designed tools: a personal journal, and an asynchronous communication device, an online forum. We tried to identify the contribution of these two reflexive modalities through the analysis of discourse used by the teachers trained.

Key-words: introspection, individual and collective reflection, changing skills.

Riassunto

Nel quadro della formazione di formatori alla didattica dell'intercomprensione *Galapro* (www.galapro.eu/sessions), ci siamo interessati all'apporto dell'approccio riflessivo integrato alla formazione e alle modalità di riflessione individuale e collettiva applicate grazie a un supporto concepito ad hoc : "cahier de réflexion" e ad uno strumento di comunicazione asincronica, il forum. Abbiamo cercato di identificare l'apporto di queste due modalità di riflessione attraverso l'analisi del discorso dei partecipanti.

Parole chiave: introspezione, riflessione individuale e collettiva, evoluzione di competenze.

Introduction

Dans cette étude nous nous sommes intéressés à l'apport de la « réflexion méta » dans la formation de formateurs *Galapro* à distance sur une plateforme multimédia.

Pour ce faire, à partir de l'analyse des réflexions des formés de deux sessions de formation *Galapro* contenues dans le cahier de réflexion, nous avons essayé d'identifier les traces discursives des aspects réflexifs se référant aux acquis, aux apports éventuels de la démarche réflexive intégrée à la formation *Galapro* et aux modalités de réflexion.

1. Caractéristiques de la session de formation galapro et de la démarche réflexive

1.1 La session de formation *Galapro*

La formation à distance sur la plateforme www.galapro.eu/sessions, propose à un public d'enseignants et de futurs enseignants, des contenus théoriques et pratiques sur la didactique de l'intercompréhension, et la possibilité de pratiquer la communication intercompréhensive dans un contexte multilingue. Cette pratique permet aux formés d'une part, de développer des habiletés, savoirs et compétences (inter)linguistiques dans les langues romanes parlées par les formés et formateurs présents dans chaque session, et d'autre part, de réfléchir aux enjeux d'une didactique intercompréhensive. Les formés bénéficient aussi d'un accompagnement réflexif intégré à la formation à travers des outils conçus ad hoc : cahier de réflexion, profil (type portfolio) et à travers des outils de communication asynchrone : les forums, le courrier électronique.

Les activités sont organisées selon un scénario chronologique articulé en 5 phases conduisant à la réalisation d'un produit final : un produit théorique (proto-article ; synthèse théorique) ou pédagogique (séquence didactique ; plan/activités de formation ; analyse de législation, de manuels, de planifications, de matériaux utilisés dans les cours). Pour réaliser les activités, les formés interagissent à distance sur la plateforme multimédia. L'outil principal de communication est le forum, cependant la plateforme offre d'autres moyens de communication différée (forum, messagerie interne) et instantanée (chat). Chaque phase propose divers forums correspondant aux activités prévues. Les phases se présentent ainsi :

Durant la phase préliminaire « *Mon point de départ* », les formés¹ se constituent en Groupes Institutionnels (GI). Ce groupe identifie leur rattachement à une université ou à une institution dans un des pays romanophones. Ils rédigent leur profil personnel et professionnel et commencent à interagir sur les forums. En outre, la phase préliminaire permet aux formés d'approfondir des notions essentielles liées à l'intercompréhension (IC).

Lors de la phase 1 « Nos questions et nos dilemmes », ils participent aux débats sur les différents forums qui traitent des problématiques reliées à l'IC. A la fin de cette phase chaque formé s'inscrit dans un Groupe de Travail (GT) relatif à la problématique choisie.

Le travail de la phase 2 « S'informer pour se former » est dédié à la mise au point du plan de travail et à la définition du produit final ainsi qu'à l'approfondissement du sujet choisi à travers les ressources disponibles sur la plateforme, notamment à travers les Fiches d'Autoformation, des fiches cataloguées par thème sur *Galapro* (par exemple sur les interactions plurilingues, la biographie langagière, etc.)

Les formés réalisent le produit final (séquences didactiques, plan/activités de formation, proto-articles) au cours de la phase 3 « *En Formation* ».

Dans la dernière phase « *Évaluation et bilan* », il est demandé aux formés d'effectuer une hétéro et co-évaluation du fonctionnement des Groupes de Travail (GT) et du produit final. L'encadrement pédagogique valide ensuite les produits finaux et les publie sur le site de la plateforme *Galapro*.

1.2 La démarche réflexive dans le Cahier de Réflexion

Nous avons analysé l'outil « cahier de réflexion » (CdR) qui est intégré à la session pour accompagner l'apprenant dans les activités spécifiques à chaque phase. L'objectif de cet outil est de favoriser l'introspection à différents moments de la session de formation et sur des contenus divers, notamment sur :

- les pré-acquis, afin de favoriser l'ancrage des nouveaux apprentissages ;
- les activités réalisées au cours de la formation pour apporter le cas échéant des réajustements et des modifications à la modalité de travail ;
- les apprentissages réalisés à la fin de la session pour les valoriser.

¹ Néologisme français utilisé dans cette formation et traduisant le terme portugais « formando ».

Le CdR est organisé en cinq parties. Dans la première partie du CdR, les formés, font un bilan initial sur leurs pre-acquis pour ensuite fixer les objectifs qu'ils souhaitent poursuivre au cours de la formation Galapro.

Les trois parties qui suivent, accompagnent les apprenants dans la réalisation des activités prévues dans les trois phases successives du scénario de la plateforme *Galapro* (« Nos questions et dilemmes », « S'informer pour se former », « En formation »).

Dans la dernière partie, les formés présentent un bilan final sur les compétences acquises au cours de la session *Galapro* et une réflexion proactive sur d'éventuels futurs projets de réinvestissement ou d'approfondissement des connaissances et compétences acquises et développées au fil de la session *Galapro*.

2. Constats et hypothèses

Notre analyse prend appui sur deux constats. Premièrement, nous remarquons que le contexte d'apprentissage coopératif menant à la réalisation d'un produit final, comme celui qui caractérise la session de formation Galapro, conduit les formés à co-construire et à échanger avec les formateurs/pairs. En effet, dans une formation à distance la réflexion et l'échange représentent à des degrés divers, la modalité d'apprentissage. C'est grâce aux échanges avec l'encadrement pédagogique, les pairs et la réalisation des activités proposées, que l'apprentissage a lieu. La fonction des forums et d'autres espaces d'interaction asynchrones est d'accueillir, à travers une ergonomie fonctionnelle, les interactions et les réflexions des participants sur des aspects divers, notamment organisationnels (planifier/organiser le travail, attribuer des rôles, préparer et tenir un agenda et un planning d'action) ou sur des contenus reliés à la discipline enseignée. Il ne s'agit pas forcément des réflexions métacognitives ou métalinguistiques, car la réflexion peut porter sur des aspects organisationnels ou sur le type et le contenu des activités. Les apprenants ont dans ces espaces d'interaction la possibilité de co-réfléchir, de partager des attentes, des doutes et des idées. De même, ils peuvent être sollicités par l'encadrement pédagogique, ou bien ils peuvent interagir de manière spontanée. Cependant, dans ce deuxième cas, il serait plus approprié de parler d'une activité réflexive collective ponctuelle et non pas spontanée car, bien que ces échanges n'auraient pas été induits par *l'application d'une démarche réflexive collective*, le dispositif de formation *Galapro* sollicite la réflexion par la modalité de travail proposée qui est coopérative et à distance,

sans oublier le fait que le scénario de la session prévoit l'application d'une démarche réflexive à l'aide de supports réalisés *ad hoc*.

Le deuxième constat porte sur la pratique de l'IC. Dans le dialogue intercompréhensif l'apprenant/locuteur est sollicité à appliquer des stratégies de construction du sens qui font appel à des activités métalinguistiques comme la prise de conscience des zones de transparence formelles et de signifiés, la structure grammaticale et syntaxique. L'apprenant locuteur qui est amené à pratiquer l'IC est sollicité à produire des réflexions métacognitives et des réflexions métalinguistiques et donc la communication en IC sollicite, elle aussi, une réflexion individuelle ou collective si l'apprenant rend public et partage avec les autres ses réflexions dans les espaces d'interaction (forum ou chat). En effet, la communication intercompréhensive qui s'instaure entre les membres des GT, et justifiée par le travail collaboratif, contribue à la co-construction des compétences et stratégies communes. Il s'agit dans ce contexte de communication et d'apprentissage d'une co-recherche et co-construction du sens, qui donne lieu à des séquences favorables à l'acquisition (De Pietro, Matthey & Py 1989).

Par conséquent, nous en déduisons que ce contexte de travail collaboratif à distance, tout comme la communication intercompréhensive, devraient encourager et solliciter cette « réflexion méta ».

Nous nous sommes alors intéressés à l'apport de cette démarche réflexive et aux modalités des réflexions faites dans les deux sessions de formation à distance et nous avons essayé de répondre aux questions suivantes :

- Quel est le contenu et le type de réflexion menée par les formés ?
- Comment solliciter et exploiter ces échanges « méta » dans une formation des formateurs à distance ?
- Quelle est l'apport à la formation de ces deux modalités de réflexion, individuelle et collective ?
- Comment combiner la modalité collective et individuelle dans la formation des formateurs à distance ?

Nous faisons l'hypothèse que l'accompagnement réflexif appliqué à la formation permet de rendre plus lisible et de valoriser les différents acquis réalisés au cours de la session de formation. Compte tenu du fait que le CdR pose des questions ouvertes sur des contenus précis, nous imaginons que les réflexions des formés portent sur les acquis suivants : connaissances et compétences professionnelles, compétences langagières et savoir-être.

Pour ce qui est de la relation entre réflexion individuelle et collective, nous préconisons que dans ce contexte d'apprentissage à distance, ces deux modalités coexistent. La réflexion collective permet de renforcer le sentiment de réussite et de légitimation des apprentissages réalisés.

3. Échantillon

Notre échantillon est composé de formés qui ont participé aux deux premières sessions expérimentales de la plateforme Galapro qui ont eu lieu respectivement, la première de septembre à décembre 2009 et la deuxième de septembre à décembre 2010. Nous avons constaté que 59 formés sur 220 (136 inscrits à la session 2009 et 84 à la session 2010) ont utilisé un CdR. Notre corpus est donc composé de 59 CdR. L'analyse de ces données sera présentée dans la section suivante.

4. Méthodologie d'analyse : analyse du contenu

Nous avons appliqué une analyse du contenu car notre objectif était d'identifier et d'analyser les traces discursives contenues dans les CdR concernant les apprentissages et l'éventuel apport de la démarche réflexive au parcours de formation. Nous avons donc sélectionné et classé les énoncés du corpus selon deux thèmes : la prise de conscience des acquis réalisés au cours de la formation Galapro et les projets futurs (professionnels ou de formation) formulés par nos informateurs dans le CdR.

5. Résultats

Dans les sections suivantes nous présenterons les résultats concernant les acquis réalisés (cf. 5.1), les traces discursives indiquant l'apport de la réflexion : les qualificatifs évaluatifs (cf. 5.2), les projets futurs indiqués par les formateurs (cf. 5.3) et les modalités de réflexions identifiées (cf. 5.4).

5.1 Les acquis déclarés

Nous avons déterminé dans les CdR, les fréquences des différents types d'acquis, c'est-à-dire les indices discursifs indiquant les apprentissages réalisés par les informateurs. Les apprentissages résultant de cette analyse sont : *les compétences en langues, les compétences professionnelles, les savoir-être, les savoirs en IC et la compétence apprendre à apprendre.*

Comme il est indiqué dans le tableau 1 ci-dessous, l'analyse de notre corpus a révélé que 31 formés déclarent avoir développé des compétences en langues, 19 sujets font référence à des compétences professionnelles, 15 signalent dans leur profil personnel de nouvelles attitudes, 9 déclarent avoir appris des notions reliées à l'intercompréhension et 4 indiquent la compétence apprendre à apprendre.

Nouveaux acquis	Nombre de formés
<i>Compétences en langues</i>	31
<i>Compétences professionnelles</i>	19
<i>Savoir-être</i>	15
<i>Savoirs (sur l'IC)</i>	9
<i>Apprendre à apprendre</i>	4

Tableau 1. Nombre de formés s'exprimant sur les acquis réalisés

Nous détaillons ci-après chaque type d'acquis ainsi que le nombre de formés qui les déclarent.

En ce qui concerne *les compétences en langues*, 18 formés font référence à des *compétences de compréhension* et *d'interaction en « langues »* ou en *d'« autres langues »* :

Mi participación en Galapro me ha enseñado a acercarme **a otras lenguas** que nunca había escuchado o leído, (...) (CrMad6Ses2_ph4).

En outre, 12 (dont 6 différents des 18 formés mentionnés) font allusion à *de nouvelles stratégies de compréhension* ou *d'interaction* :

(...)he aprendido **estrategias de comparación** lingüística, **a realizar inferencias**, a extraer el **sentido más globalizado**, **a buscar alternativas** ante el obstáculo de una palabra opaca (inferir del contexto, derivar la palabra, acudir al latín como lengua madre de todas...) (CrMad6Ses2_ph4).

Et 6 formés indiquent avoir acquis de *nouvelles connaissances* en langues :

He descubierto que hay más palabras transparentes (CrMad4Ses2_ph4).

Quant aux *compétences professionnelles*, 19 formés font référence à des notions reliées à la *didactique plurilingue et interculturelle* et à l'*acquisition des pratiques pédagogiques* dont l'objectif est de sensibiliser les apprenants à la diversité linguistique :

Esta experiência de formação deu-me pistas de abordagem didáctica que me **permitirão desenvolver actividades** com os meus alunos (CRAv8Ses2_ph4).

Nous avons identifié que 15 formés signalent dans leur profil personnel l'acquisition *de nouvelles attitudes* qu'ils mettent en relation avec d'autres acquis : *les capacités langagières et professionnelles, les savoirs en IC*. Notamment, le sujet It3 déclare avoir appris une nouvelle technique de compréhension des langues et en même temps il affirme savoir adopter une posture mentale qui favorise l'accès au sens des textes écrits :

ho imparato a applicare una nuova metodologia di comprensione, dinanzi ad espressioni scritte in lingue che non ho studiato nella maniera « classica » **mantenendo innanzitutto la calma, poi** procedendo ad una prima comprensione generale... in **una diversa e più costruttiva ottica mentale** (CrIt3Ses2_ph4).

Ce changement d'attitude concerne aussi la dimension professionnelle. En effet, d'après les déclarations des informateurs, leur regard sur l'enseignement des langues a changé :

Considero que todo o trabalho contribui, sobretudo, **para minha mudança d'atitude**. Por un lado, uma nova perspectiva **sobre o ensino das línguas**, por otro uma consciência mais vincada da importância do plurilinguismo para a diversidade cultural no mundo (CrAv3Ses1_ph4).

Lorsque les sujets mettent en relation les nouvelles attitudes avec les nouvelles compétences professionnelles, ils font allusion aux savoir-être du domaine de la confiance et de la motivation notamment ils se déclarent être « *plus sûr* » et « *plus motivé* » ou encore disent « *avoir moins peur* ».

Selon ces résultats sur les autoévaluations des attitudes, il semblerait que la lecture positive que les formés ont fait de leurs capacités ait engendré un sentiment de satisfaction personnelle. Cette appréciation selon Foulin et Toczeck (2006) peut influencer les comportements et la motivation de l'apprenant. Nous avons retrouvé des traces de ces sentiments dans le CdR de

It3, qui exprime une plus grande confiance en soi et une certaine satisfaction à utiliser les langues :

J'ai appris à esprimere con più sicurezza le mie intuizioni. [...] Miglioramento delle mie abilità linguistiche di comprensione, sempre importanti dal punto di vista personale e nella vita (...) **mi ritengo davvero soddisfatta** (CrIt3Ses2_ph4).

La valorisation du sentiment de compétence personnelle est définie comme le facteur principal guidant les actions et la motivation d'une personne (Carré, 2004). Nous constatons en effet, que la confiance que le sujet It3 déclare avoir acquise dans l'interaction avec l'autre, augmente sa motivation à pratiquer l'intercompréhension dans d'autres domaines :

In tutti gli aspetti della vita quotidiana, in occasione di viaggi fuori dall'Italia, come metodo di comprensione generale (*Ibidem*).

Pour les savoirs concernant l'IC, 9 informateurs affirment avoir acquis des connaissances théoriques :

Esta experiência de formação permitiu-me obter **mais conhecimento** sobre a que é Intercompreensão, não só a nível **teórico**, mas também **enquanto falante** que viveu a experiência da Intercompreensão (CRAv8Ses2_ph4).

En ce qui concerne la compétence *apprendre à apprendre* 4 formés déclarent être capables après la formation d'apprendre les langues romanes car ils se sentent mieux outillés ou motivés à commencer ou poursuivre l'apprentissage d'une langue romane :

creo que soy capaz de sacar el provecho necesario de estos aspectos comunes para que me sea mucho más fácil el aprendizaje (CrMad5Ses2_ph4).

Después de haber participado en esta formación me siento mejor preparado para aprender otras lenguas porque... (CrMad1Ses2_Ph4).

Seulement 4 informateurs sur 59 ont indiqué un bilan négatif concernant essentiellement les compétences en langue. Ces sujets décrivent le type d'obstacle à la compréhension par le choix nominal (« *mes difficultés* », CrGre2_ph1) et par les verbes, qui ont été employés à la forme active, copulative et passive ou négative :

je **ne peux** donc **pas** jouer à l'intercompréhension (CrMad2_ph1).

Plusieurs facteurs peuvent avoir généré l'autoévaluation négative exprimée dans ces bilans ; notamment, cela peut être le résultat de **la confrontation avec un modèle standard** de performance par rapport auquel les 3 sujets jugent inadéquates leurs capacités et prestations :

Mi punto débil es, claramente, **mi falta de conocimiento y problemas de comprensión** en otras lenguas, y la **inseguridad** que se deriva de estos dos hechos. (Mad1Ses1_ph1).

L'écart entre la représentation de sa propre performance langagière et une norme standard externe peut être à l'origine d'une ***insécurité linguistique formelle*** (Coste 2001). La perception de soi et des capacités personnelles peut influencer le comportement et donc l'expérience d'apprentissage selon le principe de la ***réciprocité causale triadique*** de Bandura (Carré 2004). En effet, dans les CdR analysés, la plupart des sujets qui expriment des difficultés, le font dans les premières sections de cet outil :

j'ai peur de ne pas comprendre les consignes et les messages trop longs et trop complexes en langue 2 (CrGre1_ph0).

Les obstacles identifiés par ces 3 sujets prennent la forme de sentiments comme :

- la frustration :

une frustration : la seule langue que je ne connais pas, c'est le roumain (CrBarcSes1_ph2) ;

- la crainte : comme ci-dessus dans l'extrait CrGre1_ph0 ;
- et la perte de confiance :

Mi punto débil es, claramente mi falta de conocimiento y problemas de comprensión en otras lenguas, y la inseguridad que se deriva de estos dos hechos. (CrMad1ses1_1ph1).

Nous tenons à préciser que ces bilans négatifs peuvent avoir aussi d'autres explications compte tenu de la complexité de la formation, des différents types de modalités de participation et d'intégration de cette formation qui varient

d'un groupe à l'autre, ainsi que des éventuelles difficultés techniques qui peuvent perturber la réalisation des activités.

5.2 Qualificateurs évaluatifs

Nous avons eu recours à l'analyse des qualificateurs discursifs pour vérifier s'il y a eu une progression du profil des formés. L'utilisation de ces qualificateurs que nous détaillerons plus bas dans ce texte, est selon nous l'indice de l'évolution du profil des formés car ces éléments évaluatifs signalent une évolution qualitative et quantitative des compétences.

Les éléments attestant une évolution quantitative sont :

- 6 adjectifs (*quelque, beaucoup, plus, moins, plus grand, beaucoup plus*) ;
- 6 locutions adverbiales (*un peu, beaucoup, très, plus, moins, beaucoup plus*) ;

Les éléments qualitatifs sont :

- 3 adjectifs (*autre, différent, nouveau*) ;
- 4 locutions adverbiales (*bien, très bien, mieux, de mieux en mieux*).

Nous avons attribué à chaque qualificateur une valeur qui va de 1 à 4. Chaque terme désigne une évaluation quantitative ou qualitative par rapport à l'élément précédent, sauf les indicateurs du premier niveau (*quelque, autre, un peu*). Nous avons identifié 4 niveaux (cf. tableaux 2a et 2b). Notamment pour les adjectifs quantitatifs, le terme « quelque » du premier niveau, décrit une petite quantité non bien précisée d'éléments ; « beaucoup » qui est positionné au niveau 2 de l'échelle, indique une quantité plus grande. Nous avons pris en compte aussi le degré de comparaison des adjectifs que nous avons positionné au niveau 3. En effet, la présence des comparatifs est pour nous l'indice d'une évolution de l'autoévaluation que le formé fait de son profil, car en utilisant les comparatifs, le sujet établit une comparaison avec un temps qui précède ce bilan, même si ce deuxième terme de la comparaison reste implicite.

Niveaux	Adjectifs qualificatifs
1	<i>quelque</i>
2	<i>beaucoup de</i>
3	<i>plus de</i>
	<i>moins de</i>
	<i>plus grand</i>
4	<i>beaucoup plus de</i>
	<i>Adjectifs au degré superlatif</i>
	Adjectifs qualitatifs
1	<i>autre</i>
2	<i>différent</i>
3	<i>nouveau</i>

Tableau 2a. Les qualificateurs : adjectifs quantitatifs et qualitatifs

Niveaux	Adverbes quantitatifs
1	<i>un peu</i>
2	<i>beaucoup/très</i>
3	<i>plus</i>
	<i>moins</i>
4	<i>beaucoup plus</i>
	Adverbes qualitatifs
1	<i>bien</i>
2	<i>très bien</i>
3	<i>mieux</i>
4	<i>de mieux en mieux</i>

Tableau 2b. Les qualificateurs : adverbes quantitatifs et qualitatifs

Les résultats concernant la fréquence globale de chaque qualificateur, indiquent que les marqueurs « **plus** » et « **autre** » sont les plus récurrents, car si nous additionnons le nombre de fois qu'ils ont été utilisés dans les autoévaluations, sans les distinguer selon leur fonction d'adjectif et d'adverbe, ils apparaissent au total, respectivement 20 et 16 fois ; ensuite, les termes « **nouveau** » et « **mieux** » ont été identifiés respectivement 9 fois.

En ce qui concerne les résultats sur la fréquence globale des qualificateurs par rapport aux acquis, nous avons constaté qu'ils ont été utilisés prioritairement

pour signaler de nouvelles **compétences** en langues (32), de nouvelles **attitudes** (16), pour indiquer la compétence à **apprendre à apprendre** (9), de nouvelles **compétences professionnelles** (8), et des **savoirs en IC** (6). Nous nous sommes intéressés aussi au nombre des marqueurs par niveaux (cf. tableau 3).

	Nombre de qualificateurs du niveau 1 (<i>Quelque, autre</i>)	Nombre de qualificateurs du niveau 2 (<i>Beaucoup, différent</i>)	Nombre de qualificateurs du niveau 3 (<i>Plus, nouveaux, mieux</i>)	Nombre de qualificateurs du niveau 4 (<i>Beaucoup plus, de mieux en mieux</i>)
<i>Compétences en langues</i>	9	3	17	3
<i>Savoir-être</i>	3	1	11	1
<i>Apprendre à apprendre</i>	3	0	5	1
<i>Compétences professionnelles</i>	1	0	7	0
<i>Savoir en IC</i>	1	1	4	0
<i>Totaux</i>	17	5	44	5

Tableau 3. Le nombre des qualificateurs par niveau et par acquis

Sur la base des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que le nombre le plus élevé de marqueurs appartient au 3^{ème} niveau (44) et ensuite au 1^{er} (17). Comme nous l'avons précisé plus haut dans ce texte, la présence des comparatifs indiquent une intensité plus grande dans l'expression de l'autoévaluation par rapport à l'utilisation d'un adjectif ou d'un adverbe, dans la mesure où ces éléments soulignent une progression des compétences par rapport à un temps précédant le moment de l'autoévaluation. Sur la base de cette considération et en tenant compte de ces derniers résultats, il semblerait que tous les acquis déclarés ont été identifiés par nos sujets comme des éléments qui ont enrichi leur profil personnel et professionnel.

5.3 Projets futurs

En tenant compte de la subjectivité de ces jugements car il s'agit d'autoévaluations des formés, nous avons voulu comparer ces bilans avec les projets futurs déclarés dans la dernière partie du CdR. Nous estimons en effet

que cette éventuelle correspondance entre acquis et projets pourrait renforcer la valeur et la fiabilité des autoévaluations.

L'analyse des CdR nous a amenés à constater que 19 des 59 formés déclarent des projets futurs en utilisant des verbes comme *approfondir*, *perfectionner*, *continuer*, *augmenter*. Ces informateurs déclarent principalement vouloir améliorer :

- les compétences langagières et professionnelles :

Depois do trabalho que realizei neste âmbito, sinto que estou preparada para ajudar os meus alunos a dar os primeiros passos na Intercompreensão, mas tenho ainda muito a aprender e, por isso, continuarei as minhas pesquisas/ leituras para adquirir mais conhecimentos e contactar com outras estratégias e materias para implementar na sala (CRAvs2_09ph4).

- les connaissances en IC :

Dovrei potenziare ancora le mie conoscenze teoriche, letterarie, bibliografiche. Estendere in futuro lavori e progetti analoghi anche ad altri settori : nella lettura di articoli complessi, [...] (CrIt 3Ses1_ph4).

Il est intéressant de remarquer que seulement deux formés font référence à une nouvelle attitude qui les a motivés à apprendre de nouvelles langues :

Esta experiência despertou em mim uma vontade enorme em aprender novas línguas para poder comunicar mais com os outros (CrAv10Ses2).

Pour ce qui est de la compétence apprendre à apprendre, un seul informateur dans les projets futurs affirme vouloir exploiter par la suite une nouvelle capacité qui consiste à savoir comment « s'approcher des langues » :

Creo que en el futuro puedo aprovechar el hecho de que he aprendido como acercarme a textos en lenguas que no conozco, basándome en lo que una las distintas lenguas, lo que tienen en común y no lo que las diferencia (CrMad4Ses2_ph4).

5.4 Modalités de réflexion

En ce qui concerne la modalité de réflexion, les outils intégrés à la session de formation Galapro (CdR, profil langagier) prévoient une réflexion individuelle, mais comme nous l'avons précisé dans la section 3, certains

outils de communication de la formation (forum et chat) peuvent favoriser la réflexion collective.

En analysant les CdR, nous avons constaté que 18 informateurs affirment avoir fait l'expérience d'une réflexion collective principalement à partir des forums. Plus exactement, 8 de nos informateurs, se référant à la démarche réflexive appliquée durant la session de formation, valorisent les moments d'échange avec les autres (formés et formateurs) ; notamment Mad6 cite dans son CdR, la réflexion individuelle et collective qu'il aurait pratiquée :

desde la reflexión tanto individual como común, habíamos logrado un grado de conciencia sobre **el fenómeno de la convivencia de lenguas y la necesidad de una sensibilidad** (CrMad6Ses2_ph3).

Dans les déclarations de nos sujets émerge une dimension socio-affective des échanges. Il semblerait que ces réflexions collectives aient favorisé le sentiment d'appartenance à leur groupe de travail :

en paralelo, no hemos dejado de reflexionar sobre cuestiones e iban surgiendo, relacionadas o no, de preguntarnos, de curiosar, en definitiva, de pensar juntos, de compartir, por lo que creo que hemos llegado a conocernos y a comprendernos, lo que nos ha enriquecido a todos (CrMad6Ses2_ph4).

De même, cette réflexion commune (intra et inter-groupe) sur différents sujets (le contenu de la formation, les acquis réalisés et la modalité de travail) semble avoir apporté à nos formés une plus grande confiance et un sentiment de réussite :

Cada uno de nosotros comentábamos con entusiasmo el buen resultado que habíamos logrado, nos encantaba nuestro trabajo común, disfrutamos las fotos y reflexiones de los compañeros, y todos coincidíamos en que habíamos logrado un gran trabajo, (...) compartiendo la ilusión (CrMad6Ses2_ph3).

Compte tenu des déclarations faites dans leurs CdR, les réflexions collectives de ces 8 formés semblent spontanées :

estaba un poco desanimada con este trabajo y he decidido hacerlo explícitos mis sentimientos, es decir, me he decidido a contarlos en un foro (CrBarcSes1_ph0).

Nous estimons que ces réflexions peuvent être considérées comme spontanées dans la mesure où elles n'ont pas été provoquées par des consignes explicites des formateurs. Cependant, nous préférons les définir comme ponctuelles en tenant compte du fait que la session de formation Galapro se base sur une démarche coopérative et réflexive qui prévoit ces types de réflexions collectives.

6. Deuxième étape de notre analyse

Une deuxième étape de notre analyse, qui doit être encore réalisée, prévoit l'application de la même méthodologie d'analyse du contenu sur les interactions des forums afin d'identifier les traces discursives des réflexions incidentes ou sollicitées des formés, notamment les adjectifs et adverbes. En outre, un repérage automatique de ces indices discursifs, à l'aide d'un programme conçu et intégré à la plateforme, pourrait aider le formateur à intervenir et à favoriser la réflexion métalinguistique et métacognitive dans les CdR et dans les forums et harmoniser les modalités de réflexion collective et individuelle.

Conclusion

Nous sommes partis du constat que, dans la formation de formateurs Galapro, la réflexion est favorisée par le scénario pédagogique fondé sur le travail coopératif et sur la pratique de la communication intercompréhensive.

Nous avons essayé alors de répondre à quelques questions sur la démarche réflexive intégrée à la formation, concernant d'une part, le contenu et les modalités de la réflexion réalisées par les formés (individuelle et collective) et d'autre part, l'apport de ces deux modalités de réflexion à la formation. Nous résumons les résultats obtenus.

En ce qui concerne les contenus de la réflexion, les acquis qui sont apparus dans les discours tenus dans les CdR par les formés à l'issue de l'analyse du corpus sont : les compétences en langues, les compétences professionnelles, les savoir-être, les savoirs en IC et la compétence apprendre à apprendre.

Pour ce qui est des modalités de réflexion et de leur apport, l'analyse des données a mis en évidence qu'une partie des sujets évoque la modalité de réflexion collective comme une condition propice à la construction des connaissances et à la valorisation des acquis réalisés. Ils affirment avoir interagi sur la plateforme en partageant avec les autres (formés et formateurs)

leur vécu et leur ressenti, sur des questions concernant la/les langue/s, la compréhension, et l'apprentissage ainsi que les modalités de travail. De même, nous avons trouvé des traces, dans les discours des informateurs contenus dans le CdR, d'une évolution des compétences. Nous avons en effet, identifié des qualificatifs évaluatifs qui montrent un accroissement des compétences dû à cette réflexion individuelle. Nous sommes conscients, cependant, qu'il s'agit d'une représentation de l'expérience vécue et d'un bilan subjectif sur lequel a pesé probablement la présence du formateur car souvent celui-ci consultait le CdR.

Bien que notre analyse n'ait pas l'objectif d'évaluer l'accompagnement réflexif appliqué aux formations prises en compte, ni celui de préconiser un modèle de démarche réflexive, nous voulions attirer l'attention sur le rapport entre les deux modalités de réflexion (individuelle et collective). Il serait intéressant d'identifier les apports mutuels, les différences, les effets et les retombées que l'application systématique de ces deux types de réflexions aurait sur la formation. De même, nous pensons que l'utilisation dans ce type de plateforme de formation, d'outils informatiques qui identifient les traces discursives de la réflexion, aiderait les formateurs à stimuler la réflexion et harmoniser la modalité collective (dans les forums) et individuelle (dans le CdR).

Bibliographie

- BLIN, F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. In : T. Chanier & M. Pothier (Eds.), *Hypermédia et apprentissage des langues. Etudes de Linguistique Appliquée*, 110. 215-226.
- CAMILLERI, G. (2002). Autonomie de l'apprenant et rôle de l'enseignant. In : G. Camilleri (dir.), *Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant*. (pp.41-46). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CARRE, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? In : *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, au tour de l'œuvre de Albert Bandura*. (pp.9-50). Paris : Harmattan.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- COSTE, D. (2001). Compétence bi/plurilingue et insécurité linguistique, L'École valdôtaine, Valle d'Aoste regione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea, 54. 10-18.

- COSTE, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. In : D. Álvarez, P. Chardenet & M. Tost (Eds.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 179-189). AUF et Union Latine : Paris. Disponible sur <http://dpel.unilat.org/Data/Publications/79.pdf>.
- DAY, C. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation* 2001/2, n° 12. 40-54.
- FOULIN, J.-N. & TOCZEK, M. C. (2006). Psychologie de l'enseignement. Education 128, 318. Paris : Armand Colin.
- MEISSNER, F.-J. (2010). Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue. Synergies Europe, n°5, *Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives*. 25-32
- JAMET, M.C. (2010). L'Intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? In : H. Giaufret Colombani, M. Prandi & M. Rossi (Eds.), *PUBLIF@RUM*, Autour de la définition, n° 11. 100-110.
- MATTHEY, M. (n.d.). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-614.pdf> consulté le 12 décembre 2009.

Costruire saperi linguistici e repertori comunicativi nella didattica dell'intercomprensione

Résumé

La flexibilité de la notion d'Intercompréhension (dorénavant IC) a permis le développement d'approches didactiques différentes. Les projets *Eurom4-5*, fondés sur une description comparative des langues et sur l'observation des difficultés des apprenants d'une part et, d'autre part, des projets comme *Galanet* et *Galapro*, conçus pour pratiquer l'IC dans l'authenticité des situations de communication plurilingues, ne se situent pas en opposition mais peuvent jouer des rôles complémentaires dans une formation au plurilinguisme et constituer un programme de didactique intégrée de l'IC.

Mots-clés: intercompréhension, réflexion grammaticale, interaction.

Abstract

Eurom4-5 and *Galanet*, *Galapro* represent two different approaches to intercomprehension: the former based on linguistic studies, the latter developing communicative competences in authentic interaction. Rather than two approaches in opposition they can be considered as two complementary ways to achieve communicative aims in plurilingual communication.

Key-words: intercomprehension, grammar research, interaction.

Introduzione

Nel Quadro di riferimento per gli approcci plurali (*CARAP*, Candelier *et al.* 2007) l'Intercomprensione figura insieme alla didattica integrata, alla sensibilizzazione linguistica (*éveil aux langues*) e all'interculturalità come uno degli approcci orientati allo sviluppo di una Competenza Plurilingue.

Nonostante la sua emergenza dati ormai di una trentina d'anni, la nozione di IC non si è ancora stabilizzata dal punto di vista del suo uso sia nei discorsi didattici sia in termini di politiche linguistiche, come dimostrano recenti pubblicazioni (Ferrão-Tavares & Ollivier 2010, Alvarez, Chardenet & Tost 2011). L'evoluzione stessa del concetto è una chiave di lettura della sua estensione variabile in campo didattico. La molteplicità delle prospettive ha permesso il suo sviluppo, l'instaurarsi di un dialogo produttivo tra i ricercatori del campo e la realizzazione di diversi materiali didattici, senza per questo sfociare nella frammentarietà o nell'incoerenza.

Ollivier (2011) nell'ambito di un approccio azionale e alla luce del concetto di compito individua all'interno dei progetti realizzati nel campo dell'IC tre linee di direzione principali:

- i progetti che propongono compiti didattici prevalentemente linguistici: l'IC è qui considerata come la capacità di comprendere una lingua straniera sulla base di un'altra lingua senza averla appresa (Meißner 2003). Le conoscenze linguistiche, preesistenti vengono sfruttate per acquisirne nuove e per sviluppare una competenza di ricezione.
- i progetti che propongono compiti di ripetizione: l'obiettivo è quello di comprendere al fine di realizzare compiti che riflettono le attività della vita reale.
- i progetti che propongono compiti interazionali: l'IC è interpretata come una forma di comunicazione plurilingue in cui ciascuno si sforza di comprendere la lingua degli altri e di farsi comprendere sviluppando in questo modo diversi livelli di conoscenza delle lingue in presenza. (Degache 2009).

Possiamo considerare che i materiali didattici prodotti nell'ambito dei progetti *Eurom4/5* corrispondono alla prima di queste tre categorie e che i progetti *Galanet* e *Galapro* si inseriscono piuttosto nell'ultima. Riprendiamo allora in esame alcune specificità di ciascun approccio che permettono lo sviluppo di competenze diverse e complementari.

1. Il ruolo dei saperi linguistici

In un recente intervento (2009 pubblicato nel 2011) Claire Blanche-Benveniste poneva il seguente interrogativo: “La grammaire comparée des langues romanes peut-elle aider un débutant à comprendre des textes écrits dans des langues romanes qu’il ne connaît pas ?” e affermava poi “ce choix oblige à considérer, d’une façon plus générale, quelle relation on installe entre la connaissance des langues et la connaissance des textes”.

La domanda rifocalizzava l’attenzione sui possibili contributi dei saperi linguistici per lo sviluppo di una competenza di comunicazione, in particolare la comprensione dei testi scritti, rilanciando il dibattito da una parte sui criteri di pertinenza delle descrizioni grammaticali per l’insegnamento linguistico, dall’altra sul ruolo dello studio esplicito del sistema formale di una lingua - o in certo senso dell’insegnamento tout court, nel processo di apprendimento (Pica 1983).

Il primo interrogativo evoca una problematica sempre attuale nella didattica delle lingue riguardante il rapporto fra le teorie grammaticali e le grammatiche di apprendimento: “La questione fondamentale è di sapere in quale misura l’acquisizione di una descrizione grammaticale favorisce o ostacola l’interiorizzazione di una grammatica straniera” (Besse & Porquier 1984: 30). A questo proposito già dagli anni 70 Roulet (1972), riprendendo il concetto di linguistica “implicata” elaborato da Wilkins (1972), affermava che le descrizioni scientifiche delle lingue, pur non influenzando le scelte metodologiche degli insegnanti, permettono una migliore qualità dell’insegnamento in particolare per ciò che riguarda l’organizzazione dei contenuti e la progressione degli apprendimenti.

Si tratta allora di capire quale descrizione sia più o meno funzionale ad un insegnamento linguistico. Come sottolinea Charaudeau (2001) infatti

[l’]observation montre que telle explication savante peut être soit inutile, soit incompréhensible, soit même déviante dans tel contexte d’application, et l’on dit alors que cette théorie est inapplicable. C’est que tout système explicatif dépend de l’enjeu communicatif dans lequel il s’insère. Que se passe-t-il donc lorsque l’on veut utiliser telle description linguistique dans le champ de l’enseignement de la langue (maternelle ou étrangère). Il se passe que l’enjeu communicatif de l’enseignement n’est pas celui de l’analyse savante : les partenaires de l’échange ne sont pas les mêmes (élèves/professeur dans un cas, chercheurs dans l’autre), la finalité de la communication n’est pas la même (d’enseignement-apprentissage dans un cas, de démonstration-critique dans l’autre), les circonstances dans lesquelles se produit celle-ci non plus (l’école et la classe avec tout ce que cela suppose sociologiquement dans un cas, les revues et colloques dans l’autre).

Secondo il linguista l'interesse di una spiegazione grammaticale in un contesto didattico risiede nella possibilità di far riflettere sul funzionamento linguistico e questo è possibile solo a condizione di mettere in relazione le forme e le regole con le intenzioni di comunicazione: l'idea è quella di una grammatica del senso e non della forma.

Questa considerazione ci permette di affrontare il secondo punto, quello cioè riguardante gli effetti dello studio esplicito della grammatica, o più in generale di una focalizzazione sulla forma, sul processo di apprendimento. La domanda che si pone è quella di capire qual è il ruolo dell'apprendimento esplicito rispetto a quello implicito e se le modalità di apprendimento seguono piuttosto un processo conscio o inconscio nell'elaborazione dei materiali linguistici della L2.

La principale distinzione fra un apprendimento spontaneo e un apprendimento guidato risiede secondo Bettoni (2002) nella focalizzazione sulla forma, insieme alla correzione degli errori e alla strutturazione del programma di apprendimento. Già dagli anni 80, in piena espansione dell'approccio comunicativo, numerosi studi (Pavesi 1984, Larsen-Freeman & Long 1991, Pienemann 1986) hanno mostrato che l'insegnamento guidato si rivela più efficace in termini di apprendimento della semplice esposizione naturale alla lingua, in quanto permette agli apprendenti di accedere ad un input più strutturato, più complesso e contenente degli item più marcati e Schmidt (1990) elabora la nozione di *noticing* per indicare un'attenzione consapevole alla forma linguistica senza la quale a suo avviso non esisterebbe apprendimento.

Questo fa concludere a Bettoni (2002: 139) che “[...] l'insegnamento può sbloccare fenomeni di fossilizzazione e portare l'apprendente a dei livelli superiori rispetto a quelli che raggiungerebbe attraverso la semplice esposizione informale all'ambiente della L2”. L'insegnamento può dunque accelerare il processo di apprendimento di quelle strutture che si situano nella gerarchia evolutiva ad uno stadio immediatamente successivo a quello dell'interlingua dell'apprendente.

Inoltre, ricerche sull'acquisizione di una L2 (Van Patten & Cadierno 1993) mostrano che a certe condizioni (negli stadi iniziali dell'interlingua, quando l'input al di fuori della classe è debole, quando si è più concentrati sull'apprendimento delle strutture grammaticali che sul lessico) una pratica didattica più attenta all'elaborazione dell'*input* che alla produzione dell'*output*, si rivela più efficace in termini di apprendimento, se questa focalizzazione sulla forma si integra all'attenzione al senso.

Interessante a questo proposito sono gli studi di Van Patten (1996 cit. da Neupane 2009) sui principi di trattamento dell'input (*Principles of Input Processing*). Selezioniamo qui alcuni principi a partire dalla sintesi proposta da Neupane (2009:114):

- Gli apprendenti processano l'input prima dal punto di vista del significato e poi della forma.
- Gli apprendenti processano prima di tutto parole di contenuto presenti nell'input.
- Gli apprendenti preferiscono processare elementi lessicali piuttosto che elementi grammaticali per la stessa informazione semantica.
- Gli apprendenti preferiscono processare prima la morfologia "con maggior contenuto semantico" di quella "con minor contenuto semantico".
- Perché gli apprendenti processino una forma non "significativa", devono essere in grado di processare il contenuto comunicativo o informativo ad un costo di attenzione nullo (o molto basso).

Possiamo notare che uno degli assunti dell'Intercomprensione sin dai primi prodotti didattici elaborati è stato proprio quello di privilegiare in prima istanza lo sviluppo di competenze di ricezione, rimandando eventualmente la produzione ad un momento successivo, di concentrarsi cioè sull'input linguistico e sulla presa di coscienza del suo funzionamento: l'osservazione delle strategie adottate dai lettori in fase sperimentale hanno permesso di rilevare dei meccanismi di trattamento dei dati linguistici simili a quelli descritti da Van Patten.

I metodi *Eurom4* e *Eurom5*, fedeli ai presupposti intercomprensivi, sono stati concepiti per sviluppare competenze parziali nella comprensione di testi scritti in lingue apparentate da parte di locutori di una di queste lingue: l'analisi contrastiva o meglio comparativa, insieme alle sperimentazioni sul campo, hanno permesso di selezionare i testi e di graduarli grazie all'anticipazione delle difficoltà che pongono. Dal punto di vista didattico, le attività di riflessione sul funzionamento delle lingue in presenza determinano un allargamento delle competenze in comprensione scritta e delle competenze testuali. I manuali con il loro apparato didattico dimostrano quindi che una descrizione scientifica delle lingue, in questo caso specifico, la descrizione comparativa di più lingue, può costituire una base utile e efficace per la costruzione di risorse per l'insegnamento linguistico.

Nonostante l'obiettivo esplicito dei metodi *Eurom4/5*, come degli approcci intercomprensivi in generale, non sia la padronanza di una o più lingue, essi contribuiscono alla presa di coscienza di fenomeni quali la natura

della corrispondenza fra fonia e grafia, l'ordine dei costituenti nella frase, così come allo sviluppo di strategie di lettura, di capacità di inferenza e di scoperta autonoma del funzionamento dei sistemi linguistici da parte degli apprendenti.

2. L'IC in interazione

I progetti *Galanet* et *Galapro* sono stati concepiti per praticare l'IC nella globalità e nell'autenticità delle situazioni di comunicazione plurilingui, per mezzo di piattaforme di formazione a distanza. In queste interazioni i partecipanti si comportano dunque da attori sociali (QCRE) che costruiscono attivamente la propria competenza di comunicazione plurilingue e pluriculturale, la quale secondo Kern e Liddicoat “si può osservare e costituire negli scambi interpersonali in cui gli individui negoziano le loro identità e le loro pratiche linguistiche e culturali, nel contesto di un'interazione sociale.” (2008: 29-30)

In questi contesti di comunicazione le conoscenze linguistiche acquisite in precedenza o costruite nel corso dello scambio permettono di “mettere l'alunno al posto di un soggetto parlante che, avendo un'intenzione di senso, si domanda di quali mezzi formali dispone per esprimerlo e quali differenze di senso forniscono le forme di cui dispone” (Charaudeau, *idem*).

La prospettiva adottata dai progetti *Galanet* e *Galapro* considera allora l'interazione non come pretesto per l'apprendimento linguistico, ma come il luogo in cui l'apprendimento si costruisce collaborativamente. I forum di discussione e le chat, attraverso i quali i partecipanti comunicano e agiscono (una comunità di studenti nel caso di *Galanet* e di professionisti dell'educazione nel caso di *Galapro*) costituiscono in effetti i luoghi in cui la conoscenza si co-costruisce e circola: “È questa dimensione di autentica implicazione sociale che differenzia la co-azione dalla simulazione, tecnica di base utilizzata nell'approccio comunicativo per creare artificialmente in classe delle situazioni di semplice interazione linguistica fra gli apprendenti” (Puren 2002: 62).

L'idea di fondo è che lo sviluppo linguistico, come quello cognitivo, sono fondamentalmente legati a pratiche sociali e che l'apprendimento di una lingua straniera, in quanto attività socio-cognitiva è indissociabile dalle relazioni interpersonali che si stabiliscono, dai contesti d'azione e dai significati sociali. Come afferma Bange (cit. da Matthey 2006) infatti una concezione costruttivista dell'apprendimento si realizza attraverso la

risoluzione di problemi nell'ambito di azioni orientate verso scopi e in cui i processi impliciti e espliciti, dichiarativi e procedurali, si articolano gli uni agli altri in un funzionamento unico e complesso che ha a che vedere con i meccanismi generali dell'apprendimento.

In questa prospettiva il concetto di IC si definisce attraverso la combinazione dei diversi ingredienti del contesto (lingue in presenza, numero degli interlocutori, obiettivi e implicazioni dell'incontro, condizioni spazio-temporali della comunicazione ...) e, simultaneamente, in quanto elemento trasformatore di questo stesso contesto. L'IC è allora un processo e un prodotto allo stesso tempo (Melo 2006): un processo perché non è data in anticipo ma dipende delle negoziazioni che si instaurano in ciascuno dei tre livelli; un prodotto perché l'IC è il risultato delle dinamiche di collaborazione utilizzate e sviluppate dai soggetti nel corso dell'interazione.

Secondo Mondada (2001), "L'interazione sociale è il luogo prototipico dell'uso di risorse linguistiche, oltre che della costruzione dell'ordine sociale, delle relazioni, delle posizioni e delle identità dei partecipanti". Nel corso degli scambi sulla piattaforma Galanet, data la dimensione plurilingue della comunicazione, queste identità si producono attraverso negoziazioni, adattamenti, manipolazioni in termini di repertori dei soggetti, intesi non come un insieme statico di saperi e competenze già in possesso dei partecipanti al momento dell'interazione, ma nel senso delle "circolazioni (e delle articolazioni) delle lingue e della loro messa in discorso (o in uso)" (Stratilaki 2008: 52).

La mobilitazione e la trasformazione dei repertori si realizzano a diversi livelli:

Livello dei repertori socio-affettivi: gli atteggiamenti dei partecipanti, le loro motivazioni e rappresentazioni (rispetto alla situazione di comunicazione, alle lingue e alle culture degli altri interlocutori);

Livello dei repertori linguistici e comunicativi: il materiale all'interno del quale i soggetti possono attingere per partecipare all'interazione e che è in rapporto sia con le scelte della lingua e i cambiamenti di lingua operati nel corso dell'interazione, sia con la mobilitazione e gli usi di altri codici semiotici (per esempio, gli *smileys* o la punteggiatura espressiva, nel caso della comunicazione elettronica);

Livello dei repertori cognitivi e verbali: “operazioni strategiche” utilizzate dai partecipanti per comunicare (capire e farsi capire) e per imparare in situazione di interazione.

2.1 L’analisi degli scambi

Nel corso di una serie di ricerche condotte in questi anni, in collaborazione con Helena Araújo e Sá e Silvia Melo-Pfeifer attraverso l’analisi degli scambi depositati sulla piattaforma *Galanet*, abbiamo ipotizzato un funzionamento dell’IC in interazione, osservando come le pratiche linguistiche dei partecipanti identificano, sfruttano e riconfigurano le risorse della lingua. In questo contesto, ci limitiamo a selezionare pochi esempi tratti dai lavori precedenti, nei quali abbiamo cercato di descrivere le dinamiche interazionali dell’IC rispetto ai tre livelli citati. Ci siamo concentrate sulle interazioni che hanno avuto luogo nel corso delle sessioni di formazione all’IC fra lingue romanze nell’ambito del progetto *Galanet* (www.galanet.eu) che costituiscono gli «indici di contestualizzazione» (Gumperz 1982) dei nostri esempi: il quadro partecipativo e le lingue in presenza (in particolare le lingue romanze).

Si tratta di scambi telematici, – che contengono dunque le marche di questo oggetto discorsivo particolare (Crystal 2001) – plurilingui, con la presenza di due o più lingue romanze, fra studenti universitari e con la partecipazione degli animatori delle sessioni, le cui tracce sono archiviate in uno spazio della piattaforma (Sessione sperimentale, febbraio-maggio 2004).

2.1.1 I repertori socio-affettivi

A questo livello abbiamo potuto osservare il ruolo giocato dalle rappresentazioni delle lingue-culture (come oggetti dell’affetto o di appropriazione), dei parlanti (ivi compresi i tratti fisici, psicologici e morali) e della situazione di comunicazione in quanto luogo di motivazione, costruzione di competenze e di rapporti sociali. Sono queste immagini, che in questa specifica situazione di comunicazione, vengono spesso elevate a categoria di tema conversazionale, e sono mobilitate e negoziate dagli interlocutori in diversi momenti dell’interazione e con diversi scopi, come osserva Mondada (2001) infatti: “una volta introdotto nella conversazione un tema (*topic*) non appartiene più al suo enunciatore, ma può essere continuamente negoziato, modificato, abbandonato o stravolto dai suoi interlocutori”.

Se nelle fasi iniziali dell’incontro, le immagini e gli stereotipi costituiscono tutto ciò che i partecipanti hanno a disposizione per rompere il ghiaccio e, quasi paradossalmente, permettono di aprire uno spazio di espressione per

l'altro, come dimostra la grande quantità di domande personali scambiate dai partecipanti e riguardanti attività ed interessi, lingue conosciute, ragioni della partecipazione, etc. In altri momenti più avanzati nella storia dell'interazione, queste stesse immagini possono diventare oggetto di argomentazione polemica, ma anche di confronto e di negoziazione, come nell'esempio seguente.

Esempio 1

[r] O QUE ACHAS DOS PORTUGUESES, AVATARA?

[AA] no te entiendo safa

[t] qual a tua opiniao

[r] WHAT DO YOU THINK ABOUT PORTUGUESES?

[AA] pues estuve dos veces en protugal

[c] they are great

[AvataraA] y me pareció que son más clamados que los españoles

[q] ??

[AA] calmados

[c] clamados???

[AA] no tan efusivos como los españoles,

[c] ah

[r] AVATARA, NÃO TE PERCEBI?

[AvA] pero sobre todo muy hospitalarios

[gg]CLAMADOS????

??

[AA] calmados

[AA] tranquilos

[l] bem nos os portugueses somos muuuuuuito calmos

[c] ah gracias pero yo penso que non nos otros somos mui efusivos

[r] YOU ARE WRONG, AVATARA...

[l] fazemos tudo nas calmas

[AA] no, no, me refiero a qu elos españoles a veces soltamos las cosas sin pensar en la consecuencias

[AA] y vosotros sois maz respetuosos a ese respecto

L'esempio mostra come, dopo la sollecitazione di un interlocutore lusofono ([rafa] *O QUE ACHAS DOS PORTUGUESES, AVATARA?*), si imposta un episodio di trattativa plurilingue rispetto alle rappresentazioni sui portoghesi, per quanto concerne, in particolar modo, l'aggettivo «calmados». Proposto dall'interlocutrice spagnola, in controsenso rispetto all'auto-immagine condivisa dai lusofoni presenti ([carla] *ah gracias pero yo penso que non nos otros somos mui efusivos*). Così, dopo la sollecitazione iniziale,

si imbastisce un intero episodio d'interazione attorno a una rappresentazione (divenuta tema di conversazione) che obbliga gli interlocutori a prendere posizione e a mettere in pratica le diverse attività dialogiche di negoziazione, come la riformulazione (*[AvataraA] no tan efusivos como los españoles*), l'autodefinizione attraverso l'ironia: *[lusitana] bem nos os portugueses somos muuuuuuito calmos*; l'espressione di giudizi: (*[rafa] YOU ARE WRONG, AVATARA...*); la modellizzazione: (*[AvataraA] no, no, me refiero a qu elos españoles a veces soltamos las cosas sin pensar en la consecuencias / y vosotros sois maz respetuosos a ese respecto*).

2.1.2 I repertori linguistici e comunicativi

Durante l'incontro plurilingue gli interlocutori si mettono in situazione di apprendimento linguistico: le scelte linguistiche e i cambiamenti di lingua nel corso dell'interazione acquistano un vero e proprio potenziale acquisizionale.

Gli esempi seguenti illustrano da una parte la varietà delle lingue utilizzate dai partecipanti (tedesco, inglese, spagnolo, francese, italiano e portoghese), dall'altra l'uso massiccio di "marche transcodiche" (Lüdi 1987), configurando così uno scenario di comunicazione in cui i soggetti mettono in campo le loro competenze e mobilitano allo stesso tempo quelle dei loro interlocutori. Il ricorso alla lingua madre, alla lingua altra o ancora a lingue non previste nel contratto di comunicazione fanno parte della costruzione collaborativa e situata di un repertorio plurilingue comune, stabilito e allargato di comune accordo.

<i>Esempio 2</i>	<i>Esempio 3</i>
[SM] De que parte da Bélgica es? [AL] de flandre, c'est le nord [SM] Alors, tu parle le flamand ????? [AL] oui [SM] Juste un peu, juste un peu.... [SM] Escreve algo em Flamand.... [AL] ok! [m] ecrit un petit peu en flamand ! PLEASE!!! [SM] Escreve flamanego :(Vá lá!!!! [AL] hallo alles kits? [AL] ik ben 22 jaar. en jij? [SM] Kits para ti também :)) [m] Qu'est-ce que ça veut dire ? [SM] Ich bin 26 Jahre alt [AL] ohlala mais tu répons en allemand! c'est pas la meme chose hè [m] Ik ben 24 jaar! Chouette, je sais parler déjà un petit peu de flamand ! [AL] parfait !	[EC] Hola!! [EC] por fin encuentro a alguien conectado [EC] estais?? [m] Olá Elia! De onde vens? [EC] soy de Barcelona y tú? [m] Barcelona! Então falas catalão! [m] Eu venho de Portugal! [EC] si, tambien [EC] soy bilingüe [EC] de qué parte de Portugal?? [m] Je ne suis pas bilingue, mais je peux parler aussi en français [m] Venho de Aveiro. Conheces? [EC] alors on parle le français si tu veux [EC] c'est le nord ?? [mokab] POur moi c'est la meme chose, mais on peut parler en utilisant toutes le langues! [EC] parfait !! perfecto!! [m] Sim, é perto do Porto, a terra do Futebol Clube do Porto! [EC] comme ça on peut practiquer tous [m] Voilà!

2.1.3 I repertori cognitivi e verbali

Questa dimensione può essere analizzata a partire dal concetto di doppia focalizzazione di Bange (1992). In questo senso, la comunicazione plurilingue e l'intercomprensione possiedono di per sé una natura metalinguistica, metacomunicativa e metacognitiva, dato che, se si parlano *le* lingue allora si parla anche *delle* diverse lingue (doppia focalizzazione plurilingue), come si può osservare nell'esempio seguente:

Esempio 4

[TASilviaM] Como se diz avião em italiano?

[TAdjose] aereo

[TAdjose] si te refieres a avion

[ERemy] Giusto Djosé!!!!

[TASilviaM] voglio coger gli aereo!

[TASilviaM] Quem corrige a minha frase????? Je je je

[TAdjose] voglio prendere l'aereo

[TASilviaM] Gracias! Gracie mille!

In questo modo, possiamo parlare di situazioni comunicative a vocazione acquisizionale o di «comunità» d'insegnamento-apprendimento dell'IC, dato che la comunicazione plurilingue è focalizzata sul gruppo, sulle sue dinamiche e sui suoi repertori. In questo senso, le attività verbali più frequenti sono la comparazione interlinguistica, l'espansione dei dati verbali, la descrizione del funzionamento delle lingue, la conferma e la rettifica degli enunciati (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer 2009a).

Questa dimensione, che qui chiamiamo «gestione dei repertori cognitivi e verbali» dell'interazione plurilingue, si dimostra importante per due aspetti fondamentali della co-costruzione dell'IC: da un lato, si tratta di un trampolino cognitivo che permette la verifica d'ipotesi semantiche, la riduzione dei rischi di comunicazione e la costruzione collaborativa del senso e della forma degli enunciati; dall'altro, è uno strumento di appropriazione, attraverso attività discorsive come la traduzione interlinguistica, la verifica del senso e l'allargamento dei repertori verbali. Questo conduce l'interlocutore a *monitorare* costantemente le proprie produzioni, a ricoprire il ruolo di mediatore delle produzioni degli altri e a essere sempre attento alla forma e al contenuto degli enunciati prodotti.

Conclusion

Le diverse prospettive dei metodi *Eurom4/5*– e dei progetti *Gala*, si situano a nostro avviso su un piano di complementarità. In effetti, come abbiamo visto, le ricerche sull'acquisizione del linguaggio dimostrano che la riflessione sul codice linguistico concorre a contenere i fenomeni di fossilizzazione o di stagnazione dell'apprendimento, la cui finalità sostanziale è l'acquisizione di una competenza di comunicazione.

I partecipanti alle sessioni (*Galanet* e ancor più *Galapro* data la specificità del pubblico) spesso reclamano, una volta superati gli stadi iniziali, una formazione più focalizzata sulla conoscenza delle lingue in presenza, per la realizzazione più efficace e più soddisfacente degli scambi.

Sarebbe allora auspicabile integrare i diversi metodi di iniziazione all'IC, gli uni fondati su un'analisi dei dati linguistici e sulla decodifica di testi scritti (come ad esempio *Galatea*, *Eurom4/5*, *EuroCom*), gli altri piuttosto concentrati sulla messa in situazione e sull'interazione autentica (*Galanet*, *Galapro*, fra gli altri) fra locutori di lingue romanze, e altri ancora rivolti allo sviluppo di strategie di lettura plurilingue (come *InterRom*).

Bisogna infatti considerare che così come durante gli scambi autentici plurilingui l'attività metalinguistica fra gli interlocutori risponde ad una esigenza di comunicazione, allo stesso modo l'uso di qualsiasi materiale didattico intercomprensivo (fra cui i manuali *Eurom4-5*), può dar luogo ad una dinamica interattiva all'interno della classe in cui il senso è costruito collettivamente e collaborativamente, con la partecipazione dell'insegnante che si pone in situazione di scoperta e apprendimento e attraverso un processo riflessivo, grazie alla verbalizzazione delle inferenze e delle ipotesi da parte degli apprendenti.

Allo stesso modo, Stern già agli inizi degli anni 80 (citato da Cavalli 2005: 147), proponeva di integrare la dimensione « comunicazione » a quella dell'« analisi linguistica », caratterizzate la prima dalla scelta di temi interessanti per gli apprendenti, dal loro investimento in attività significative, con un uso della lingua autentica, concentrato sul senso e, la seconda dall'attenzione agli aspetti formali della lingua, dalla focalizzazione sulla correttezza, dalla riflessione esplicita sul funzionamento del sistema linguistico e dalla pratica linguistica basata su ripetizioni e attività guidate.

In questo modo si instaura un circolo virtuoso in cui i bisogni comunicativi fanno scattare nell'apprendente la motivazione alla comprensione del funzionamento delle lingue e al controllo di strategie di comprensione. Competenze, queste, che contribuiscono a loro volta a risolvere i problemi di comunicazione nell'interazione.

Bibliografici

- ALVAREZ, D., CHARDENET, P. & TOST, M. (Eds.) (2011). *L'Intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Union Latine & AUF. http://www.galanet.be/nouvelle/fichiers/langues_romanes_ULat2011.pdf.
- ARAÚJO, M.H., DE CARLO, M. & MELO-PFEIFER S. (2010). O que diriam sobre os portugueses?????: Intercultural Curiosity in Multilingual Chat-Rooms. *Journal of Language and Intercultural Communication*, 10 : 4. 1-22.
- ARAÚJO, M.H., DE CARLO, M. & MELO-PFEIFER, S. (2010). Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension : quelles retombées sur le développement professionnel des sujets en formation ? *Synergies Europe*, 5. 135-150.
- ARAÚJO, M.H., DE CARLO, M. & MELO-PFEIFER, S. (2008). Développer la curiosité interculturelle dans les chats multilingues : le rôle du questionnement. In: *Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures* (pp. 83-96). Salonicco: University Studio Press.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (2009a). La dimension interculturelle de l'intercompréhension : négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones. In: M. H. Araújo e Sá; R. Hidalgo; S. Melo-Pfeifer; A. Séré & C. Vela, H. (Eds.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 117-149). Aveiro: Oficina Digital.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (2009b). Co-construcción de saberes lingüísticos en los chats plurilingües en lenguas románicas. In: C. Lopez Alonso, & Matesanz del Barrio (Eds.), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (pp. 225-251). Madrid: Biblioteca Nueva.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & MELO, S. (2007). On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness. *Language Awareness*, 16, 1. 7-20.
- BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier.
- BANGE, P., CAROL, R., GRIGGS, P. (2006). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Interaction et cognition*. Paris: L'Harmattan.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- BETTONI, C. (2002). *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2011). La linguistique contrastive romane à l'épreuve des textes. In : M. C. Jullion, D. Londei, & P. Puccini, (Eds.) *Recherches, didactiques, politiques linguistiques: perspectives pour l'enseignement du français en Italie* (pp.117-126). Milano: Franco Angeli.
- BONO, M. & MELO-PFEIFER, S. (2011). Negotiating the languages of communication in multilingual learning environments. *International Journal of Bilingualism*, 15, 291-309.

- CANDELIER, M. *et al.* (Eds.) (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des cadres et des cultures*, Graz: European Centre for Modern Languages.
- CARPI E. & DE CARLO M. (2009). L'impatto del mezzo informatico nella costruzione di strategie di gestione dei conflitti. In: H. Araujo e Sa *et al* (Eds.) *A Intercompreensão em Linguas Romanicas: conceitos, practicas, formação* (pp. 151-164), Aveiro: Oficina Digital.
- CAVALLI, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- CHARAUDEAU, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens. Le Français aujourd'hui, 135. Paris. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html>.
- CRYSTAL, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE CARLO, M. (2010). Multimodality and World Citizenship. Developing a cooperative pedagogy on the net: the example of *GALANET*. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, 15. 91-118.
- DE CARLO, M. & HEDIARD, M. (2011). La linguistique sert-elle l'intercompréhension? In M. C. Jullion, D. Londei, & P. Puccini, (Eds.), *Recherches, didactiques, politiques linguistiques: perspectives pour l'enseignement du français en Italie* (pp. 127-132). Milano: Franco Angeli.
- FERRÃO-TAVARES, C. & OLLIVIER, C. (Eds.) (2010). *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. *Redinter-Intercompreensão*, 1.
- GUMPERZ, J. J., (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KERN R., & LIDDICOAT A.J. (2008). Introduction: de l'apprenant au locuteur/acteur. In : G. Zarate, C. Kramsch, D. Lévy, (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalism* (pp. 27-33). Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- LARSEN-FREEMAN, D., & LONG, M. (1991), *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- LÜDI, G. (1987). Présentation. Les marques transcodiques. In : G. Lüdi (Ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue* (pp. 1-22). Tübingen: Niemayer.
- MATTHEY, M. (2006). Bange Pierre (en collaboration avec Rita Carol et Peter Griggs). *Lidil* 34. URL : <http://lidil.revues.org/index36.html>.
- MONDADA, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. *Marges Linguistiques*, 1. <http://www.marges-linguistiques.com>.
- NEUPANE, M. (2009). Processing Instruction: An Input Based Approach for Teaching Grammar. *Journal of NELTA*. Vol. 14 No. 1-2. 111-118.
- OLLIVIER, C. (2011). Perspective actionnelle et didactique de l'IC, intervento al Convegno internazionale *Attraverso le lingue. L'intercompreensione, in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*. Università RomaTre, Roma, 20-21 ottobre.

- PAVESI, M. (1984). The acquisition of relative clauses in a formal and in an informal setting: further evidence in support of markedness hypothesis. In: D. Singleton, D. Little (Eds.), *Language learning in formal and informal context* (pp. 151-163), *IRAAL*.
- PICA, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language learning* 33. 465-497.
- PIENEMANN, M. (1986). L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2. In: A. Giacalone Ramat (Ed.), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua* (pp. 308-326). Bologna: Il Mulino.
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes* 3. 55-71.
- ROULET, E. (1972). *Théories grammaticales, description et enseignement des langues*. Bruxelles: Labor.
- SABATIER, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (pp. 105-126). Berne: Peter Lang.
- SCHMIDT, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2). 129-158.
- STRATILAKI, S. (2008). Composantes, structure opératoire et dynamique de la compétence plurilingue: modes d'articulation et formes de construction. In : D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (pp. 51-80). Berne: Peter Lang.
- VANPATTEN, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VAN PATTEN, B. & CADIerno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in second language acquisition* 15. 225-243.
- WILKINS, D.A. (1972), *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.

Dalla comprensione scritta alla comprensione orale con *eurom5*: una sperimentazione in Colombia

Resumen

En el artículo partimos del principio propuesto por la Intercomprensión Educativa, que contempla la necesidad de efectuar una descripción detallada de los procesos de comprensión con el fin de elaborar y validar un modelo operativo como propuesta a la necesidad de desarrollar las competencias de recepción oral, cuya importancia ha sido varias veces confirmada, como ya sucede con las de recepción escrita. Enseguida presentamos algunas observaciones efectuadas durante una actividad de experimentación con un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia. El objetivo de la actividad era verificar el desarrollo de la intercomprensión oral a través de una formación metacognitiva. La actividad duró en total 30 horas y contemplaba tanto el uso de materiales extraídos de *EuRom5* como de otros tipos (canciones y vídeos). Las observaciones que se presentan están relacionadas exclusivamente con el ciclo de actividades desarrolladas con los materiales de *EuRom5*.

Palabras clave: intercomprensión oral, modelo de comprensión, metacognición, memoria, *EuRom5*.

Abstract

In this paper we begin from the principle proposed by Educational Intercomprehension, which considers the need for a detailed description of comprehension processes in order to improve and validate an operational model as an answer to the need of developing oral reception skills, whose importance has been repeatedly confirmed, as it is already happening for written reception skills. Further on, we present some observations made during an experimental activity with a group of students from the Universidad Nacional de Colombia. The aim of the activity was to verify the development of oral intercomprehension through metacognitive training. The activity lasted 30 hours and included materials from *EuRom5* and other kind of

materials (songs and videos). The observations presented are exclusively related to the cycle of activities including *EuRom5* materials.

Key-words: oral intercomprehension, comprehension model, metacognition, memory, *EurRom5*.

1. L'intercomprensione orale: stato dell'arte

Le indagini sull'orale nell'intercomprensione sono ancora in corso e i proficui risultati si articolano in diversi modi. Un primo insieme di contributi fa capo alla ricerca effettuata da Marie-Christine Jamet, ricercatrice dell'Università Ca' Foscari, la quale ha affrontato a più riprese la questione (2005a, 2005b, 2007, 2008, 2009). In particolare, si è occupata dell'orale nel quadro dell'intercomprensione fra le lingue romanze in due volumi. Nel primo ha trattato la questione dell'ascolto del francese (2007) e nel secondo, di cui è stata curatrice, ha raccolto una serie di contributi di esperti sulla ricerca e le implicazioni didattiche dell'orale nell'intercomprensione (Jamet 2009). In quest'ultimo volume vengono presentati, tra gli altri importanti contributi, alcuni suggerimenti proposti da Claire Blanche-Benveniste a partire dalla sua ricca esperienza di ricerca sul francese parlato, nonché da quella come coordinatrice dell'équipe *EuRom4*. Tali suggerimenti riguardano le ricerche da svolgere nel campo dell'intercomprensione orale. Uno dei punti che riportiamo, dato che è inerente alle osservazioni che qui presentiamo, e a cui la nota linguista ha dato molta importanza, è la questione di privilegiare, in un primo momento, la lingua "standardizzata" rispetto al parlato spontanea dato che "il est plus facile de passer du plus formel au moins formel que de faire le trajet inverse" (Blanche-Benveniste 2009: 20). Il secondo suggerimento è quello di proporre degli ascolti che possano destare l'interesse degli apprendenti, limitando l'attività alla pura ricezione e non all'interazione. Pertanto, sembrerebbe meglio fare uso di registrazioni di trasmissioni radiofoniche dato che garantiscono una qualità di suono professionale e sono facili da ottenere e da usare in un contesto didattico. Le trasmissioni radiofoniche diffondono informazioni di tipo generale che fanno appello a un sapere comune condiviso e non vi si riscontrano eccessive allusioni alle pratiche culturali o al funzionamento delle istituzioni di ogni paese. Un altro elemento, aggiunge Blanche-Benveniste, è il fatto che è da preferire la radio alla televisione, poiché quest'ultima

porta degli elementi di distrazione¹ nella comprensione orale della lingua. È importante, cioè, isolare gli elementi della comprensione. L'ascolto, dunque, in questo modo permette di concentrare l'attenzione su un compito ben preciso. Infine, una questione sull'organizzazione del tempo nell'ascolto: si sa che la durata delle unità di informazioni nelle trasmissioni radiofoniche in Francia è di 14 secondi. Considerare tale durata permetterebbe di misurare lo sforzo e di calcolare la possibilità di attenzione dei diversi partecipanti (Blanche-Benveniste 2009: 22).

Un altro gruppo di ricerche, a cui facciamo brevemente cenno, fa capo a Julio Murillo Puyal, professore dell'Università Autonoma di Barcellona, il quale si è occupato a più riprese della percezione della lingua nei processi di intercomprensione (Murillo 2011a, 2011b, 2008; Murillo & Harmegnies 2005).

Infine, una serie di indagini sull'orale e l'oralità sono nate a partire dalle ricerche sulla piattaforma *Galanet*. Ne citiamo fra le tante solo un paio. Esse tentano di rispondere a diverse questioni: la domanda circa la preparazione che offre la piattaforma ai partecipanti della formazione (nel contributo presente nel volume curato da Jamet di cui sopra: Álvarez Martínez & Degache 2009); più recentemente un altro articolo presenta un'indagine relativa all'analisi della natura dei contributi scientifici prodotti nell'ambito degli studi dell'intercomprensione orale (per un'analisi più approfondita rimandiamo all'articolo: Martin Kostomarov & Di Vito 2011)

Quanto al trattamento dell'orale nelle pratiche di formazione all'intercomprensione, Jamet (2010:1) osserva come l'accezione più frequente del termine "intercomprensione" faccia riferimento al processo di comunicazione fra due locutori di lingue imparentate in cui ciascuno parla la propria lingua e comprende quella dell'altro, in altre parole, precisa Jamet, "une situation de compréhension mutuelle plurilingue". Tuttavia, continua la ricercatrice, questa accezione non coincide con la realtà delle pratiche didattiche in cui l'attività di lettura è primaria. Si dà, in altre parole, maggiore rilevanza all'abilità primaria della ricezione scritta e molta meno all'abilità integrata di interazione orale, proprio quella a cui fa riferimento la definizione. Una conseguenza di queste due prospettive (Jamet 2010: 9)

¹ Da notare che alcuni dispositivi creati per la formazione all'intercomprensione come ad esempio *Minerva* (Tost Planet 2005; Benucci 2000, 2006), *FondelCat* (Martin 2008) e *Itinéraires Romans* (Alvarez 2005, Alvarez & Tost 2008a, 2008b) fanno uso di materiali audiovisivi. Tuttavia, è chiaro che la presenza di tali materiali è relativa agli obiettivi da raggiungere nel percorso formativo che si propone ognuno di loro.

sono gli approcci che ne derivano: da una parte alcuni mirano all'obiettivo finale dell'intercomunicazione nel caso dell'interazione orale, a cui viene dato un particolare rilievo, per esempio, dai ricercatori di *Galanet* (Alvarez Martínez & Degache 2009; Álvarez Martínez 2008; Baqué, Le Besnerais & Martin Kostomarov 2008; Baqué, Le Besnerais & Masperi 2004; Degache & Tea 2003: 91); altri mirano allo sviluppo di abilità parziali, nei dispositivi che hanno privilegiato la lettura e che hanno introdotto l'orale per lo più come supporto, come nel caso di *EuRom4* e *5* ed altre pratiche formative (Blanche-Benveniste 2009; Escudé 2005, 2008; Bonvino & Caddéo 2008). Da notare anche l'approccio all'oralità delle *équipes Ariadna/Minerva* e *Fondelcat*, i cui presupposti privilegiavano gli aspetti della comunicazione faccia a faccia attraverso la comprensione di materiale audiovisivo (Tost Planet 2005: 37; Benucci 2006; Martin 2008).

In sintonia con quanto appena descritto, i dispositivi progettati per la formazione all'intercomprensione, nei casi in cui considerano l'orale, gli assegnano due tipi di ruoli: come abilità da sviluppare (nella piattaforma *Galanet* vengono proposti alcuni moduli orali, *VRAL*, *ICE*, *InterRom*, *Minerva*) o come supporto allo scritto (*EuRom*, *InterLat*, *Galatea*, *EuroCom*, *Itinéraires Romans*, *Euromania*, *Eu&I*, *Lingalog*).

2. La sperimentazione

2.1. Obiettivi

Il presente studio fa parte di un'indagine sulla formazione metacognitiva per lo sviluppo dell'intercomprensione orale in ambito romanzo. Tale indagine si colloca nel quadro della ricerca sull'orale sopra descritta e intende verificare se la formazione metacognitiva può essere una delle risposte alla necessità dello sviluppo della comprensione orale fra lingue vicine. Nel presente contributo sono raccolte le osservazioni effettuate durante un'attività di sperimentazione realizzata presso l'Universidad Nacional de Colombia con lo scopo di verificare lo sviluppo dell'intercomprensione orale attraverso una formazione metacognitiva². Siamo partiti dall'ipotesi che una riflessione metacognitiva sulla comprensione spontanea possa portare a uno sviluppo della capacità di intercomprensione orale. Si trattava, inoltre, di verificare il tipo di percezione che hanno gli studenti universitari colombiani delle lingue romanze. L'attività

² Per il rapporto tra apprendimento e metacognizione si vedano, fra gli altri, O'Malley & Chamot 1990: 144; Goh 2008: 189; Vandergrift et al., 2006: 433 e 2007: 194; Chamot 2005: 124-125)

è durata complessivamente 30 ore ed ha previsto sia l'impiego di materiali *EuRom5* che di altri materiali (canzoni, audiovisivi: trailer di film, notizie da telegiornale). In questa sede si presenteranno esclusivamente le osservazioni riguardanti il ciclo di attività svolte con testi *EuRom5*. Per l'analisi delle attività relative agli altri materiali, rimandiamo a Cortés Velásquez (in prep.).

Questo lavoro parte dai principi dell'Intercomprensione Educativa (IE), proposti in Benucci & Cortés Velásquez (2011), tra i quali vi è la necessità di effettuare una descrizione dettagliata dei processi di comprensione al fine di elaborare e convalidare un modello operativo da proporre come risposta al bisogno di sviluppare la comprensione dell'orale, al pari delle competenze di ricezione scritta. Consideriamo, inoltre, che tali processi possano essere descritti facendo ricorso al modello di comprensione orale adattato da Bettoni (2001: 41) a partire da quello di produzione di Levelt, che pur nella sua estrema chiarezza, non approfondisce i dati relativi alla comprensione fra lingue vicine. Il presente contributo è anche l'occasione per fornire qualche appunto sintetico seppur non esaustivo sul ruolo della memoria nel processo di comprensione. In seguito, sulla base dei presupposti scientifici (§ 3), si descrive il protocollo di sperimentazione: le attività, i gruppi e la pertinenza dei materiali.

2.2. Descrizione del gruppo

La sperimentazione è stata svolta con un gruppo costituito da 15 studenti universitari senza nessuna formazione nelle lingue romanze, ad eccezione di 4 soggetti con qualche formazione in queste lingue: 2 in italiano, 1 in portoghese e 1 in francese.

2.3. Descrizione delle attività

L'attività complessiva è stata svolta in 28 ore in presenza, più 2 ore di lavoro individuale. Ogni sessione ha avuto una durata di 2 ore.

L'intero ciclo è stato suddiviso in: 2 ore di introduzione, 16 ore di lavoro con materiali *Eurom5*, 2 ore con canzoni, 6 ore di lavoro con materiale audiovisivo e 4 ore di valutazione (2 ore di valutazione in itinere e 2 ore di valutazione finale)

2.4. Le sessioni con i materiali *Eurom5* e il ruolo della metacognizione

Il manuale *EuRom5, leggere e capire 5 lingue romanze*, è la prosecuzione dell'ormai noto manuale *EuRom4*, coordinato da Claire Blanche-

Benveniste è uno dei dispositivi più ampiamente affermati per la formazione all'intercompreensione. Le cinque lingue a cui fa riferimento il titolo sono portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese. Il presupposto è quello di favorire lo sviluppo dell'abilità di comprensione di lettura, in particolare di testi giornalistici, che permettono il transfer di diversi tipi di elementi (linguistici, pragmatici e di conoscenze generali condivise). Gli articoli di giornale, una ventina per ogni lingua, sono introdotti da un titolo tradotto nelle altre lingue. Il compito finale di ogni sessione è la comprensione globale e la sua verifica tramite la "trasposizione di senso in L1". Il manuale prevede alcuni supporti: sussidi lessicali, una "grammatica della lettura" e la registrazione audio del testo, letto da una voce professionale³.

Abbiamo ritenuto opportuno usare materiali tratti da *EuRom5* poiché le esperienze con il manuale hanno dimostrato che si ottengono ottimi risultati di sviluppo della comprensione di lettura in un primo approccio alle lingue, nello sviluppo delle competenze metalinguistiche e delle strategie metacognitive nonché un interesse verso l'apprendimento delle lingue. Inoltre, sappiamo che gli adulti fortemente scolarizzati (nel nostro caso studenti universitari) accedono più facilmente ai primi gradi di percezione della lingua straniera se dispongono della rappresentazione scritta di quello che ascoltano (Blanche-Benveniste 2009: 24).

Essendo il processo di comprensione orale l'obiettivo ultimo della nostra sperimentazione, siamo partiti dall'audio di *EuRom5*, considerato pertinente date le sue caratteristiche di testo *in absentia*⁴ (Jamet 2007: 66). Abbiamo ritenuto che gli audio dei testi *EuRom5* fossero particolarmente adatti ai nostri scopi per una serie di ragioni: il formato è facilmente fruibile, i testi sono letti da speakers professionisti con una buona qualità di registrazione. Siamo consapevoli della differenza esistente fra un testo letto (scritto oralizzato) e un parlato spontaneo (orale spontaneo), la quale è molto significativa dal punto di vista della ricezione sia nella strutturazione del messaggio che nell'intonazione (si veda a questo proposito Jamet 2007: 67-68). Riteniamo che le registrazioni audio di *EuRom5* possano essere ricondotte ad uno scritto oralizzato simile alla trasmissione di informazione di tipo radiofonica, di registro formale e di

³ Per ulteriori approfondimenti si vedano i contributi per esempio di Blanche-Benveniste (1995, 1997a, 1997b, 2006, 2008a, 2008b), Caduc & Castagne (2002) e Castagne (2006), Bonvino (2005, 2009, 2010) e Bonvino & Caddeo (2008), Janin & Escudé (2010: 99-100) e Tost Planet (2005: 26-28).

⁴ Ci riferiamo qui alla situazione in cui il mittente e il destinatario non condividono le stesse coordinate spazio-temporali.

lingua standard. Pertanto abbiamo considerato che tali testi possano essere considerati il tipo di lingua formale (descritto sopra) suggerito da Blanche-Benveniste per iniziare il processo di comprensione orale.

Il fatto che esista la versione scritta del testo⁵ non è soltanto rassicurante per l'apprendente, dunque rilevante dal punto di vista affettivo, ma, a nostro avviso, permette lo sviluppo della capacità di segmentazione del flusso sonoro (§ 3), nonché l'identificazione delle corrispondenze delle forme percepite durante la decodifica. Detto altrimenti, l'uso dello scritto durante la formazione all'intercomprensione potrebbe favorire il transfer tra lingue imparentate perché permette il collegamento tra le forme contenute nel magazzino lessicale e quelle della L2.

In questo caso concreto, l'uso dei testi orali di *EuRom5*, pensati come supporto per lo scritto, ci ha permesso da una parte di verificare la quantità di materiale che gli studenti riuscivano a elaborare e dall'altra ha permesso agli studenti di effettuare una riflessione metacognitiva guidata sulla comprensione spontanea. Nel primo caso, abbiamo potuto verificare la quantità di materiale sonoro che gli studenti riuscivano a elaborare attraverso la richiesta di sottolineare, nell'ultima fase dell'ascolto, i segmenti di testo che non avevano compreso.

Le attività sono sempre state rivolte a capire che cosa avevano compreso gli studenti, e non se avevano compreso una determinata informazione (tranne nelle valutazioni che sono state prese dagli esami di certificazione). Lo scopo doveva essere, in altre parole, al di là delle sperimentazioni, quello di capire il meccanismo attraverso il quale gli apprendenti comprendono un testo e dunque il processo, senza dare eccessivo peso al risultato. Inoltre, durante gli ascolti e le trasposizioni, è stato necessario fare continui rimandi alle strategie dall'alto e dal basso, dato che molti studenti tendevano a concentrarsi, per esempio, sulla segmentazione di una porzione di testo, trascurando i meccanismi di inferenza e gli altri elementi che li potevano aiutare a ricostruire il senso.

Per quanto riguarda il ruolo della metacognizione, tra gli altri fattori, riteniamo che una riflessione metacognitiva sulla comprensione spontanea possa portare ad uno sviluppo della capacità di intercomprensione orale. Pertanto, all'inizio e alla fine in tre sessioni specifiche è stato chiesto agli studenti di compilare una *scheda metacognitiva di pre-ascolto* (tab. 1 in fondo) e la formulazione di una strategia di comprensione; e una *scheda metacognitiva di post-ascolto* (tab.2 in fondo) con lo scopo di rilevare la metacognizione nell'attività di ascolto.

⁵ Nel nostro caso lo scritto è il testo originario.

Durante le sessioni abbiamo seguito, per ciascuna lingua, una serie di fasi. In ogni fase è previsto un ascolto. Tale ripetizione è fondamentale perché gioca un ruolo essenziale nell'allenamento della percezione (Blanche-Benveniste 2009: 24), sia perché favorisce la riflessione metacognitiva (ciclo metacognitivo vedi p.e. Vandergrift 2007) :

- *Primo ascolto globale*: i soggetti ascoltavano il testo senza che venisse loro fornita alcuna informazione relativa al testo. Compito: gli studenti dovevano ipotizzare un titolo;

- *Condivisione del titolo e secondo ascolto*: gli studenti leggevano a voce alta il titolo da loro ipotizzato e veniva loro fornito il titolo originale. In seguito, ascoltavano per la seconda volta la registrazione, questa volta però segmentata in blocchi di 14 secondi circa. Compito: gli studenti dovevano prendere nota in spagnolo di ciò che comprendevano. Si trattava, in sintesi, di elaborare ipotesi di comprensione.

- *Terzo ascolto*: in seguito gli studenti ascoltavano di nuovo il testo al fine di confermare o correggere quanto avevano ipotizzato.

- *Quarto ascolto e confronto con lo scritto*: ai soggetti è stato consegnato il testo scritto e su nostra richiesta hanno sottolineato quelle parti che non erano riusciti a comprendere.

- *Trasposizione di senso*: Infine è stata fatta la trasposizione di senso dell'intero testo in collaborazione con tutto il gruppo.

3. Presupposti della ricerca: il modello della comprensione orale e il ruolo della memoria

Proporre un modello sulla formazione all'intercomprensione orale implica prendere in considerazione il processo di comprensione sia della propria L1 sia della L2. Come abbiamo descritto sopra (§ 1), sono state svolte innumerevoli ricerche in questo campo. Dobbiamo, tuttavia, riprendere alcuni dati pertinenti al nostro scopo. I gradi di comprensione possono variare considerevolmente a seconda di molti elementi: il soggetto (e le sue caratteristiche), la lingua, la tipologia testuale, il tema, ecc. Inoltre, la comprensione è data da un insieme di operazioni, distinte ma complementari tra loro, di ricostruzione del senso in cui si utilizzano porzioni di enunciato (Blanche-Benveniste 2009: 22). Con questi presupposti, e al fine di proporre una descrizione più dettagliata, riprendiamo il modello di comprensione adattato da Bettoni (2001: 44) dal modello di produzione di Levelt. Secondo il modello, gli elaboratori possiedono una serie di caratteristiche tra cui l'autonomia, in quanto il processo di comprensione

può iniziare da uno dei suoi componenti. Cominciamo dal basso: nel sentire un messaggio acustico, un individuo attiva le procedure del primo degli elaboratori, l'*uditore*, che converte il suono in stringa fonetica. Il primo ostacolo è che, secondo gli specialisti, non percepiamo tutto sullo stesso piano e non percepiamo tutti i dettagli (Massaro 1978). Il secondo ostacolo è l'incapacità di ricondurre quello che percepiamo a suono di lingua. Infatti, durante la sperimentazione un'osservazione ricorrente è stata, per esempio, che la difficoltà del francese era maggiore (rispetto all'italiano e al portoghese) perché era più difficile riconoscere i suoni di lingua. La materia elaborata dall'uditore passa poi al *decodificatore* che la trasforma in struttura fonologica prima e poi in enunciato grammaticale. La prima trasformazione in struttura fonologica è fondamentale per il processo di comprensione dato che in quella fase il soggetto è in grado di raggruppare la materia auditiva percepita e quindi di collegarla al *magazzino di conoscenze lessicali*. In altre parole durante il processo l'ascoltatore prima riconosce un determinato flusso sonoro, poi lo riconosce come lingua e poi lo segmenta e in seguito è in grado di riconoscere gli elementi percepiti sulla base di quelli posseduti. Nel magazzino di conoscenze lessicali sarebbero rappresentate le parole sia come *forme* (con specificazioni fonologiche e morfologiche) sia come lemmi (con specificazioni semantiche e grammaticali).

Il collegamento esistente tra l'analisi fonologica e le forme del lessico permette il riconoscimento delle corrispondenze tra la materia percepita (o parte di essa) e l'informazione - sotto *forme lessicali* - che si trova nel magazzino. In questa fase è di particolare importanza l'abilità fonetica generale, ovvero, quella relativa al saper imparare (uno dei quattro saperi) che permette, secondo il CEF (Council of Europe 2000: 107) di:

- to distinguish and produce unfamiliar sounds and prosodic patterns;
- to perceive and catenate unfamiliar sound sequences;
- to resolve (i.e. divide into distinct and significant parts) a continuous stream of sound into a meaningful structured string of phonological elements;
- an understanding/mastery of the processes of sound perception and production
- applicable to new language learning.

La rilevanza di questa particolare abilità risiede essenzialmente nel fatto che in processi di intercomprensione tra lingue vicine è proprio la capacità di segmentare il flusso sonoro e di ricondurlo a forme conosciute quella che permette lo sfruttamento della vicinanza linguistica.

Tuttavia, il processo di riconoscimento e di identificazione della corrispondenza della materia percepita con quella contenuta nel magazzino lessicale non è sufficiente per giungere alla comprensione. Un terzo elaboratore si occupa di interpretare l'enunciato. L'*interprete* attinge a un magazzino in cui sono contenute le conoscenze di tipo generale. In tale magazzino risiederebbero sia le conoscenze dichiarative di vario tipo (conoscenze enciclopediche) incluse quelle pragmatiche relative per esempio al riconoscimento di schemi discorsivi e di interazione. Questo modello di comprensione, come accennato all'inizio, prevede una serie di caratteristiche (autonomia, incrementalità e automaticità) che lo rendono altamente efficace. Tali caratteristiche spiegano i meccanismi di compensazione della comprensione, ovvero, l'alternanza fra il segnale acustico, dal basso, e il contesto pragmatico, dall'alto. Anche se non si può, al giorno d'oggi, descrivere con esattezza quanto conta il processo dall'alto o quello dal basso, si sa che entrambi concorrono e che operano in sinergia. Pertanto, è importante compensare i processi dall'alto e dal basso, l'alternarsi, cioè, delle risorse che si possiedono per comprendere.

La ricchezza di un modello di comprensione come quello sopra descritto è costituita dal fatto che dissocia le operazioni che vengono coinvolte nel comprendere. Blanche-Benveniste (2009: 23) sosteneva che tale dissociazione è necessaria per la formazione all'intercompreensione orale.

Un'altra distinzione da fare riguarda il fatto che in situazione di intercompreensione orale è necessario compiere due processi. Il primo di questi processi è comprendere ciò che si sente (ciò significa: udire - decodificare - interpretare). Durante un compito di comprensione alcune delle conoscenze che servono si possiedono sia perché sono generali, e quindi condivise a prescindere dalla lingua, o perché sono elementi trasparenti.

La memoria può essere considerata la "capacità di immagazzinare informazioni alle quali attingere quando necessario" (Papagno 2008: 6). Secondo questa definizione, la memoria non sarebbe costituita dai magazzini a cui si faceva cenno più sopra, quanto piuttosto dalla capacità di usarli. La memoria a breve termine è coinvolta nell'ascolto, di solito, dato che si deve immagazzinare via via l'input che percepisce, processarlo e contemporaneamente recepire quello nuovo collegandolo a quello già ricevuto. Questa prima operazione di comprensione in cui è coinvolto questo tipo di memoria e di cui non si è consapevoli quando si tratta della L1 o di L2 in cui si abbiano competenze elevate, è molto lento quando si tratta di un'altra lingua. Un forte ostacolo nel caso della comprensione orale di una L2 è che la memoria di lavoro si sovraccarica velocemente (Bettoni 2001: 50) e

l'ascoltatore impiega molto a elaborare gli elementi che già conosce o su cui può fare transfer. Quindi, anche se un segmento di testo è molto trasparente non è detto che l'ascoltatore lo riconosca immediatamente e forse nemmeno che sia in grado di riconoscerlo. Un percorso di apprendimento dovrebbe portare ad automatizzare gli elementi riconoscibili e ad acquisire quelli che non sono suscettibili di transfer.

Il secondo processo da compiere è quello di acquisire alcune conoscenze specifiche della L2 che non si possiedono, sia di tipo dichiarativo che procedurale e che non sono suscettibili di transfer.

A livello di parola sono oggi chiari molti dettagli sul modo e la velocità con cui viene riconosciuta una parola (vedi Jamet 2007). Bettoni (2001: 52), nel presentare il modello di comprensione orale, sostiene che la questione cruciale è se il soggetto conosce la parola o se non la conosce; poi più avanti (67) affronta la questione della conoscenza potenziale e reale del lessico (Gass & Selinker 1994: 272). A nostro avviso la complessa questione del riconoscimento di una parola si può articolare nei seguenti casi:

- a) che non la si riconosca perché non la si conosce e perché è opaca;
- b) che non la si riconosca perché non la si conosce, ma che la si potrebbe riconoscere a seconda del grado di trasparenza (Degache & Masperi 1998);
- c) che non la si riconosca anche conoscendola (per diversi motivi: interferenza, rumore, ecc.);
- d) che la si riconosca perché ha un grado di trasparenza accessibile o grazie a "trasparenze diagonali" (Bonvino et al. 2011: 60), collegate anche a forme suppletive (Bonvino 2010: 187);
- e) che la si riconosca perché la si conosce.

Ora, nei primi tre casi, in cui non si riconosce una parola, è chiaro che tale carenza può essere compensata dall'alto, tramite il contesto linguistico ed extralinguistico, senza necessariamente arrivare a riconoscerne la forma.

Tuttavia, sappiamo che la comprensione orale non avviene per singole parole ma per blocchi. La difficoltà a segmentare un blocco è indipendente dal lessico in esso contenuto, detto altrimenti, anche se in un segmento di testo si trova una quantità considerevole di lessico trasparente, non è detto che il soggetto riesca a decodificarlo (Jamet 2007: 62).

Un percorso guidato di intercomprensione è certamente un percorso di apprendimento, dato che devono per forza essere "apprese" o per meglio dire, elaborate dalla memoria, una serie di conoscenze sia dichiarative che

procedurali (Blanche-Benveniste 2008a: 54). Da una parte vi è effettivamente un'identificazione delle corrispondenze, che durante un processo formativo migliora nel tempo, ma è anche immagazzinamento imprescindibile di conoscenze, sia nel magazzino lessicale che in quello delle conoscenze generali. Un caso particolare è quello notato più volte da parte dell'équipe *EuRom*: la difficoltà dei soggetti che seguono un percorso di intercomprensione nel riconoscere soprattutto i connettori di discorso (più volte citato p.e. Blanche-Benveniste 2008a: 56). Tale difficoltà potrebbe consistere nel fatto che si dedica tempo, com'è ovvio, al riconoscimento delle corrispondenze ma non alla memorizzazione delle forme. Sappiamo, dalle ricerche sulla memoria che la traccia sonora (o anche visiva) dopo essere passata dalla memoria a breve termine deperisce, affievolisce a poco a poco fino a scomparire e sappiamo anche che durante l'apprendimento il funzionamento della memoria a lungo termine non è necessariamente soggetta alla memoria a breve termine, come proposto da alcuni. I due tipi di memoria lavorerebbero indipendentemente nel processo di apprendimento. A tale riguardo è stato proposto un "modello in parallelo" (Warrington e Shallice 1984) costituito da due tipi di memoria⁶. Possiamo, tuttavia, affermare che nell'apprendimento di una lingua tale elaborazione permette che si formi una traccia permanente, ovvero, che si stabilisca nella nostra mente una *rappresentazione fonologica* di un determinato elemento (Papagno 2008:11), in altre parole che diventi *intake*, per far sì che nel momento in cui lo incontriamo di nuovo sappiamo riconoscerlo. Tale rappresentazione fonologica è di grande rilevanza nell'intercomprensione perché attraverso essa possiamo effettuare il transfer sul lessico potenziale a cui si faceva cenno più sopra. In altre parole, se abbiamo una rappresentazione, anche approssimativa del lessico di una lingua, possiamo riconoscere gli elementi che non abbiamo incontrato prima ma che sono trasparenti. In concreto, la formazione all'intercomprensione dovrebbe fornire gli elementi agli apprendenti per elaborare e riuscire a ricondurre ad esempio, a livello di lessico, le forme del francese -ent (content [kõtã]; seulement [sœlmã], ecc.] in spagnolo -ento/e (contento [kon'tento], solamente [sola'mente], ecc.). Riportiamo qui gli esempi dal francese dato che è la lingua che, in effetti, è più lontana dallo spagnolo rispetto alle altre due lingue con cui abbiamo lavorato. Tuttavia, è importante ribadire che nella comprensione di un discorso orale non si possono considerare i singoli elementi isolati ma è importante

⁶ Comunque la questione è molto complessa e ci limitiamo ad accennare soltanto che "apprendere" un elemento linguistico è un complesso meccanismo di elaborazione di cui ci occuperemo in altra sede.

considerarli all'interno della catena sonora, ovvero, come abbiamo accennato prima, riconoscere una parola fuori di contesto non è una garanzia della sua comprensione all'interno il discorso continuo (Jamet 2007: 63). In questo caso entrano in gioco le abilità di segmentazione, dato che il flusso sonoro deve essere analizzato in unità dal primo elaboratore secondo il modello, e le frontiere di parole sono spesso difficili da determinare (Vandergrift 2007: 194). Secondo i ricercatori, gli ascoltatori di L2 tendono a segmentare sulla base dei loro processi di segmentazione in L1, questo fatto renderebbe l'ascolto in L2 particolarmente complesso. Tuttavia una formazione all'ascolto potrebbe permettere di gestire (sfruttandolo o inibendolo secondo la tipologia della lingua) il naturale processo di applicazione delle procedure di segmentazione della L1 (Cutler 2001: 4). Sarebbe importante verificare, con un'apposita indagine, quali ricadute ha questo dato sulle lingue vicine e geneticamente imparentate dato che tali processi di segmentazione potrebbero costituire di per sé un transfer positivo.

Sappiamo, inoltre, che il processo di elaborazione che avviene durante l'apprendimento è costituito anche da un collegamento semantico. Tale collegamento è utile soprattutto quando si riesce a fissare l'elemento perché simile a uno della propria lingua e di cui si ha una rappresentazione fonologica. Tanto per fare un esempio, in Colombia la parola "bimbo" è una nota marca di pan carré, che non ha nulla a che vedere con la parola italiana. Alla domanda rivolta a uno studente per sapere come era riuscito a ricordare tale parola, ha risposto che gli era venuto in mente l'orsacchiotto sul logo e l'aveva collegato a "niño". Tale meccanismo è presumibilmente lo stesso che si attiva quando si tratta di imparare una struttura morfologica, ad esempio la forma gerundiva del francese. Nel caso della nostra sperimentazione è stato sufficiente che uno degli studenti scoprisse e ne spiegasse la forma affinché fosse imparata da tutto (o quasi) il gruppo. In questo caso, si può anche aggiungere che è importante il principio di cui parlava Claire Blanche-Benveniste quando affermava che ciò che si scopre da soli si impara più facilmente (Blanche-Benveniste 2010: 21).

In sintesi, possiamo dire che l'alleggerimento della comprensione in lingue vicine è dovuto proprio al fatto che in gran parte sfruttiamo, non solo il magazzino delle conoscenze generali che è valido per tutte le lingue, ma anche quello lessicale attraverso il transfer e quindi alleggeriamo il carico di immagazzinamento attraverso la creazione di collegamenti, di corrispondenze fra gli elementi della L1 e della L2. Detto altrimenti, il processo di comprensione in una lingua lontana è lento soprattutto a causa del lavoro di memoria che

dobbiamo effettuare. In quel caso passiamo presumibilmente anche per l'ascolto, per quella fase formulaica descritta da alcuni (Pallotti 1998: 26) per la produzione nelle sequenze di acquisizione. In lingue vicine il lavoro di memoria si alleggerisce ma è necessario acquisire gli elementi divergenti, come le rappresentazioni fonologiche, il lessico e le forme morfosintattiche non trasparenti.

La differenza fondamentale fra l'elaborazione tra il lessico trasparente e il lessico opaco risiede nel fatto fondamentale, al di là della distinzione tra lingue vicine e lontane, nel fatto che quello trasparente trova una corrispondenza nel magazzino lessicale e quello opaco no. Il lessico opaco si può riscontrare anche nella nostra lingua. Di fatto, non è strano, mentre si legge ad esempio un articolo specializzato, trovare un termine di cui non si riscontra una forma nel lessico mentale. È chiaro, quando si tratta della propria lingua, che la ricchezza del contesto fornisce molti elementi che possono servire a interpretarlo, anche se non sempre ciò avviene con successo e bisogna ricorrere al vocabolario.

Detto in altri termini, quando il lessico è molto simile a quello della L1 si sviluppa una capacità di decodifica (attraverso analogie, cambiamenti sistematici, ecc.). Se, per contro, il lessico è opaco, avviene un meccanismo identico a quello del lessico di una lingua non imparentata: è necessario ricorrere all'immagazzinamento nella memoria. Anche nei casi di lessico trasparente in cui non avviene il transfer l'immagazzinamento probabilmente avviene in una forma non analitica.

4. I risultati: analisi parziale dei dati

Durante la sperimentazione, i dati sono stati raccolti tramite:

- le schede di pre-ascolto e di post-ascolto;
- gli appunti presi dagli studenti durante e dopo l'ascolto.
- i testi sottolineati dagli studenti dopo l'ultimo ascolto.

Non abbiamo preso in considerazione il risultato della trasposizione di senso del testo, dato che non era pertinente alla nostra indagine, ovvero, non era nostro scopo valutare la comprensione dei testi *Eurom5* poiché è ampiamente accertata. Una prima analisi parziale di tali dati ci permette di fare una serie di osservazioni. Innanzitutto, i primi contatti con le lingue, com'era prevedibile, hanno evidenziato lunghe porzioni di testo non comprese (e quindi sottolineate). Tuttavia, l'esito non è stato identico per tutti gli individui. Vediamo i testi portoghesi (in *EuRom*: P5A) sottolineati da tre soggetti (8, 13, 22):

(Soggetto 8) O jornal inglês “Daily Telegraph” fez um inquérito para determinar quais as dez leis mais estúpidas da Grã-Bretanha. Eis o resultado: é ilegal morrer no Parlamento; é considerado um acto de traição colar um selo com a figura da monarca de cabeça para baixo; em Liverpool, é proibido a uma mulher estar em topless a menos que trabalhe numa loja de peixes tropicais; o tradicional bolo de frutos secos não pode ser comido no dia de Natal; na Escócia, se alguém lhe bater à porta para usar a sua casa de banho tem de o deixar entrar; uma mulher grávida pode “aliviar-se” onde quiser; a cabeça de uma baleia morta que dê à costa no Reino Unido é propriedade do rei, mas a cauda fica para a rainha; é ilegal omitir às autoridades fiscais algo que não queira que se saiba, mas legal não prestar informações sobre algo que não se importe de partilhar; é ilegal entrar no Parlamento envergando uma armadura; e, na cidade de York é permitido matar um escocês junto às antigas muralhas, desde que ele transporte um arco e uma flecha.

(Soggetto 13) O jornal inglês “Daily Telegraph” fez um inquérito para determinar quais as dez leis mais estúpidas da Grã-Bretanha. Eis o resultado: é ilegal morrer no Parlamento; é considerado um acto de traição colar um selo com a figura da monarca de cabeça para baixo; em Liverpool, é proibido a uma mulher estar em topless a menos que trabalhe numa loja de peixes tropicais; o tradicional bolo de frutos secos não pode ser comido no dia de Natal; na Escócia, se alguém lhe bater à porta para usar a sua casa de banho tem de o deixar entrar; uma mulher grávida pode “aliviar-se” onde quiser; a cabeça de uma baleia morta que dê à costa no Reino Unido é propriedade do rei, mas a cauda fica para a rainha; é ilegal omitir às autoridades fiscais algo que não queira que se saiba, mas legal não prestar informações sobre algo que não se importe de partilhar; é ilegal entrar no Parlamento envergando uma armadura; e, na cidade de York é permitido matar um escocês junto às antigas muralhas, desde que ele transporte um arco e uma flecha.

(Soggetto 22) O jornal inglês “Daily Telegraph” fez um inquérito para determinar quais as dez leis mais estúpidas da Grã-Bretanha. Eis o resultado: é ilegal morrer no Parlamento; é considerado um acto de traição colar um selo com a figura da monarca de cabeça para baixo; em Liverpool, é proibido a uma mulher estar em topless a menos que trabalhe numa loja de peixes tropicais; o tradicional bolo de frutos secos não pode ser comido no dia de Natal; na Escócia, se alguém lhe bater à porta para usar a sua casa de banho tem de o deixar entrar; uma mulher grávida pode “aliviar-se” onde quiser; a cabeça de uma baleia morta que dê à costa no Reino Unido é propriedade do rei, mas a cauda fica para a rainha; é ilegal omitir às autoridades fiscais algo que não queira que se saiba, mas legal não prestar informações sobre algo que não se importe de partilhar; é ilegal entrar no Parlamento envergando uma armadura; e, na cidade de York é permitido matar um escocês junto às antigas muralhas, desde que ele transporte um arco e uma flecha.

È chiaro che queste sottolineature ci dicono, forse, poco sulla comprensione perché è lecito il dubbio che non coincidano esattamente con quello che gli apprendenti non hanno effettivamente compreso, ma ci possono dire molto sulla metacognizione degli individui. I soggetti 8 e 13 hanno sottolineato porzioni di testo simili in quantità e lunghezza; inoltre, hanno identificato elementi isolati qua e là, mentre il soggetto il 22 ha riscontrato tre grandi blocchi incomprensibili. Possiamo desumere dalle osservazioni in aula che all'inizio le parole isolate erano più facilmente elaborate. Tuttavia, non abbiamo contemplato la possibilità di riprodurre liste di parole nelle lingue perché, l'idea era quella di verificare la comprensione del testo globalmente. Riteniamo però che, mediante validazione con apposite sperimentazioni, l'introduzione di attività di percezione di singole parole possa migliorare la percezione di un discorso orale.

Quanto agli appunti presi dagli studenti, è importante evidenziare che possono servire come supporto per il loro processo di apprendimento

Per quanto riguarda la percezione della difficoltà del compito di comprensione, gli studenti hanno effettuato, alla fine del secondo giorno di attività di ascolto, una serie di osservazioni che si possono riassumere nei seguenti blocchi:

- difficoltà delle lingue: più difficile il francese. Il portoghese è stato percepito come più vicino allo spagnolo.
- la comprensione globale: difficoltà a isolare parole e dunque a comprenderle. La comprensione globale, è stato notato da uno degli studenti, non può avvenire soltanto tramite la comprensione di alcune parole.
- la motivazione: è necessario essere disposti a non capire e non frustrarsi. È motivante sapere che esiste una soluzione del compito tramite la trasposizione di senso collettiva.
- scritto vs. orale: la pronuncia è molto diversa rispetto al testo scritto;
- risveglio alle lingue: si comprende più di quello che si crede.

Conclusioni

In un'attività con le caratteristiche presentate, i gradi di comprensione possono variare molto a seconda degli individui. Alcune variabili non possono essere controllate, mentre altre, quali le caratteristiche dell'audio, l'attivazione di strategie e della motivazione, devono essere gestite dal formatore.

Alla luce di questa esperienza di formazione, e vista soprattutto la difficoltà

di segmentazione della catena sonora riscontrata in tutti gli apprendenti, riteniamo che possa essere utile, come suggerito da Blanche-Benveniste (2009), l'introduzione iniziale di attività di percezione di unità lessicali isolate che serva da preparazione ad una seconda fase in cui vengano proposte grandi unità di enunciato equivalenti alle frasi grafiche. Le difficoltà di segmentazione sono riscontrabili per il francese durante tutta la sperimentazione, mentre per l'italiano e per il portoghese soltanto nelle prime lezioni.

Un'altra importante conclusione a cui vorremmo dare particolare rilievo – e che ha costituito forse l'originalità della formazione proposta in accordo con i principi dell'intercomprensione – è la necessità che durante la formazione all'intercomprensione orale si enfatizzi non tanto il *risultato* della comprensione, dato che essa è garantita dalla condivisione della trasposizione di senso, quanto il *processo* di comprensione, come già avviene nelle formazioni *EuRom* per la comprensione di lettura. Durante una comprensione orale guidata, è importante, inoltre, promuovere continuamente lo sfruttamento dei meccanismi di comprensione dall'alto e dal basso, dato che l'apprendente, soprattutto alle prime sedute, tende a bloccarsi sul significato di singole parole.

La comprensione da parte degli studenti ispanofoni dei testi nelle lingue romanze considerate nella sperimentazione (francese, italiano, portoghese) è, come prevedibile, asimmetrica. Il francese ha creato maggiori difficoltà sia all'orale che allo scritto. La lettura dell'italiano ha creato, nelle prime sedute, alcune difficoltà dovute forse alla rappresentazione che gli studenti avevano della lingua. Tali difficoltà sono svanite proprio con l'ascolto. Ciò significa che nel caso di una formazione all'intercomprensione orale in cui sia presente il francese, dovrà essere previsto un trattamento (motivazione, tempo, modi e/o materiali) calibrato per compensare la maggiore difficoltà rispetto al portoghese e all'italiano.

Per la proposta di un percorso di formazione sia orale che scritto, è necessario elaborare un'ulteriore descrizione degli elementi su cui l'apprendente può fare transfer e di quelli che invece devono essere acquisiti.

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 innervosisce.
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
Scheda post- ascolto

Nome: Data:

1. Come hai trovato l'attività di ascolto?

Metti una X nella casella che corrisponde alla tua risposta.

Italiano	☐	☐	☐	☐	☐
Portoghese	☐	☐	☐	☐	☐
Francese	☐	☐	☐	☐	☐
	Molto facile				Molto difficile

1.1. Puoi spiegare perché?

.....

.....

.....

.....

2. Cosa ti ha aiutato a capire meglio?

Puoi scegliere fino a 3 risposte. Fai attenzione: segna 1 nella casella accanto a quella che ti ha aiutato più di tutto, 2 e poi 3 per le altre.

2.1. ☐ Le parole che già conoscevo mi hanno aiutato a comprendere quelle che non conoscevo.

Puoi fare qualche esempio?.....

2.2. ☐ Le mie conoscenze sulla struttura del testo.

2.3. ☐ Le mie conoscenze sul tema.

2.4. ☐ La mia concentrazione.

2.5. ☐ I rumori di fondo e i toni di voce

2.6. ☐ Altro: (scrivi quel che pensi)

.....

.....

.....

.....

3. Cosa hai trovato particolarmente difficile?

Puoi scegliere fino a 3 risposte. Fai attenzione: segna 1 nella casella accanto a quella cosa che hai trovato più difficile di tutte, 2 e poi 3 per le altre.

3.1. ☐ Le voci delle registrazioni (ad es. la pronuncia).

3.2. ☐ Le parole che non conoscevo. Per esempio i nomi propri e i toponimi.

Puoi fare qualche esempio?.....

3.3. ☐ Non riuscire a concentrarmi.

3.4. ☐ La registrazione (troppo veloce - troppo lenta).

3.5. ☐ La difficoltà di segmentare i blocchi del testo che ho ascoltato.

3.6. ☐ L'accento della persona che leggeva le domande.

3.7. ☐ Non comprendo sufficienti parole per dedurre il testo

3.8. ☐ Il tema era poco interessante

3.9. ☐ Altro: (scrivi quel che pensi)

.....

.....

.....

.....

4. Hai sentito ansia durante l'ascolto?

SI ☐ No ☐

Se sì, cosa ti ha creato più ansia durante l'ascolto?

Puoi scegliere fino a 2 risposte.

4.1. ☐ Non capire fin dall'inizio.

4.2. ☐ L'impossibilità di fermare la registrazione e di far ripetere

4.3. ☐ La paura di non capire

4.4. ☐ La velocità di chi parlava.

4.5. ☐ Altro:

.....

.....

5. Pensi di avere una strategia di comprensione?

SI ☐ No ☐

6. Se ce l'hai, hai potuto metterla in pratica?

SI ☐ No ☐

7. Pensi che questa attività ti abbia aiutato a comprendere meglio?

SI ☐ No ☐

8. Avevi mai fatto un'attività di questo genere?

SI ☐ No ☐

9. Pensi che questa attività sia utile?

SI ☐ No ☐

10. Qui sotto puoi scrivere un'osservazione su questa attività.

SI ☐ No ☐

.....

.....

.....

.....

Bibliografici

- ALVAREZ, D. (2008). «Itinéraires romans» : Une approche jeune et ludique de l'intercompréhension fondée sur les tice. In: M. F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 327-338). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ALVAREZ MARTINEZ, S. (2008). Interactions synchrones dans un environnement pédagogique virtuel : quel intérêt pour l'apprentissage de langues ? In: M. F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 459-472). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ALVAREZ MARTINEZ, S., & DEGACHE, C. (2009). Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu. In: M.-Ch. Jamet (Ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 149-184). Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, Collana Le Bricole.
- BAQUÉ, L., LE BESNERAIS, M., & MARTIN KOSTOMAROFF, É. (2008). Le traitement de la compréhension orale sur Galanet. In: M. F. Capucho, A. Alves, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 431-446). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BAQUÉ, L., LE BESNERAIS, M., & MASPERI, M. (2004). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes : quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. *Intercompréhension en langues romanes : du développement des compétences de compréhension aux interactions*. LIDIL, 28. Grenoble: Ellug. 137-152.
- BETTONI, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza Editori.
- BENUCCI, A. (2006). Les projets Ariana et Minerva. Synergies Italie Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme – Section 1 Plurilinguisme et Didactique. *Rivista on line*, 2. 75-89.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1995). *Le projet Eurom4: comprendre les langues aujourd'hui*. Paris: La Tilv.
- 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.) *Intercompréhension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung* (pp. 318-336) Augsburg: 16-18 settembre 2010. Linden: NarrVerlag.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997a). Présentation, L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le français dans le monde*, n° spécial (janvier). Paris: Hachette Edicef. 5-7
- BLANCHE-BENVENISTE, C., & VALLI, A. (1997b). Une grammaire pour lire en quatre langues. *Le français dans le monde*, n° spécial. Paris: Hachette Edicef. 33-37.

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2006). La méthode *EuRom4*. Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe : l'Intercompréhension. *Expolangues* – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 8-11.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2009). Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue à l'autre. In: M.-Ch. Jamet (Ed.), *Orale e intercomprensione tra le lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Le Bricole, Editrice Cafoscarina srl.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008a). Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo? In: M. Barni, C. Bagna, & D. Troncarelli (Eds.), *Lessico e apprendimenti* (pp. 47-66). Milano: Franco Angeli.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008b). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes? In: V. Conti & F. Grin (Eds.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 33-51). Genève: Gerorg Eds.
- BONVINO, E. (2005). L'intercompréhension: une expérience italienne. Le français dans le monde, 340. Paris: Hachette Edicef 26-28.
- BONVINO, E. (2009). L'intercomprensione: passato, presente e futuro. In: L. Mereu & E. Lombardi Vallaur (Eds.), *Spazi linguistici, studi in onore di Raffaele Simone* (pp. 229-244). Roma: Bulzoni.
- BONVINO, E. (2010). Intercomprensione. 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* (pp. 181-191). Perugia: Guerra Edizioni.
- BONVINO, E., & CADDEO, S. (2008). Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche. In: M. F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 385-394). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BONVINO, E., CADDEO, S., VILAGINÉS E. & PIPPA, S. (2011). *EuRom5. Leggere e capire 5 lingue romanze*. Milano: Hoepli.
- CADUC, E., & CASTAGNE, E. (Eds.). (2002). Pour une Modélisation de l'Apprentissage Simultanée de plusieurs Langues Apparentées à partir de la méthode *EuRom4*. *Actes du colloque organisé avec le soutien du Programme SOCRATES "Médiation Culturelle et Sociétés de l'Europe Méditerranéenne". dans le cadre de l'année Européenne des Langues* (p. 130). Nice: Publications de la Faculté des LASH. Retrieved 20.11. 2011. <http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/apprentissage.html>.
- CASTAGNE, E. (2006). Pour créer l'intercompréhension en Europe. À propos d'*EuRom4* et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées. Conférence at the Uppsala Universitet, 27th of April, 2006.

- COUNCIL OF EUROPE (2000). *European Framework of References for Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- CORTES VELASQUEZ, D. *Formazione metacognitiva all'intercomprensione orale* (titolo provvisorio, in prep.)
- CHAMOT, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25. Cambridge: Cambridge University Press. 112-130.
- DEGACHE, C., & MASPERI, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. In: J. Billiez (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène* (pp. 361-376). Grenoble. Retrieved 20.12.2012 <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1998.pdf>.
- DEGACHE, C., & TEA, E. (2003). Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet. *Lidil* 28. Grenoble: Ellug. 75-94.
- ESCUDE, P. (2005). Langue occitane, vecteur d'intercompréhension des langues romanes dans l'Education Nationale Française. Le projet EUROMANIA au cycle 3. In: C. Burban & C. Lagarde (Eds.), *Colloque de Perpignan 30 septembre et 1er octobre 2005 L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?* Perpignan: Collection études, Presses Universitaires de Perpignan.
- ESCUDE, P. (2008). Programme Euromania: un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension. In: M. F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 47-55). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- GASS, S., & SELINKER, L. (1994). *Second language acquisition. An introductory course*. 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/content/39/2/188.%20abstract>. Data ultima consultazione 20 dicembre 2011
- JAMET, M.-C. (2005a). Le strategie cognitive nel processo di intercomprensione. Scritto e orale a confronto. In: A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 116-131). Torino: UTET.
- JAMET, M.-C. (2005b). L'intercompréhension orale en expérimentation. *Le français dans le monde, juillet-août*(340), 31-33.
- JAMET, M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Narr Verlag.
- JAMET, M.-C. (2009). *Orale e intercomprensione tra le lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Le Bricole, Editrice Cafoscarina srl.
- JAMET, M.-C. (2010). L'Intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? Review on line *Publifarum*. Retrieved from <http://www.publifarum.farum.it/>.

- JANIN, P., & ESCUDÉ, P. (2010). *Le point sur l' Intercompréhension, clé du plurilinguisme. Europe*. Paris: CLE International.
- MARTIN KOSTOMAROFF, É. (2008). Fontdelcat : le catalan pour romanophones. In: M. F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 367-381). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- MARTIN KOSTOMAROFF, É., & DI VITO, S. (2011). L'Intercompréhension à l'oral entre langues voisines : des problèmes de compréhension aux stratégies d'accès au sens. *Cadernos do LALE, Série Prop*, 223-262.
- MASSARO, D. W. (1987). *Speech perception by Ear and Eye. A paradigm for Psychological Inquiry*. London: L. Elbaum.
- MURILLO, J. (2008). La structuration de la matière phonique dans les processus d'intercompréhension. In: M. F. Capucho, A. Alves de Paula Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 419-429). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- MURILLO, J. (2011). Contribución al estudio de la intercomprensión oral en la comunicación exolingüe: la percepción por catalanohablantes y francófonos de la modalidad interrogativa en español. In: F.-J. Meissner, M. F. Capucho, C. Degache, A. Alves de Paula Martins, & D. Spiță (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche* (pp. 204-218). Tübingen: Narr Verlag.
- MURILLO, J., & GAUCHOLA, R. (2011). Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale : optimiser la perception phonématique du français par des locuteurs hispanophones et catalanophones. In: D. ALVAREZ, P. CHARDENET, & M. TOST (Eds.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 289-308). Paris: Agence Universitaire de la francophonie.
- MURILLO, J., & HARMEGNIES, B. (2005). Fattori e strategia d'intercomprensione spontanea per la sopravvivenza comunicativa nel mondo romanzo. In: A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 89-115). Torino: UTET.
- O'MALLEY, J.M., & CHAMOT, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAPAGNO, C. (2008). *Come funziona la memoria*. Bari: Laterza Editori.
- TOST, M. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. In: A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 15-54). Torino: UTET.
- WARRINGTON, E.K. & SHALLICE, T. (1984) Category Specific Semantic Impairments. *Brain*, 107. Oxford: Oxford University Press. 829-854

- VANDERGRIFF, 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. Michigan: University of Michigan. 431-462.
- VANDERGRIFF, L. (2007) Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching, Cambridge Journals*. Cambridge: Cambridge University Press. 191-210.

