

---

## Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir d'expériences menées par un groupe d'universités européennes et latino- américaines

Maria Helena Araújo E Sá et Francisco Calvo Del Olmo

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9620>

DOI : 10.4000/rdlc.9620

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Maria Helena Araújo E Sá et Francisco Calvo Del Olmo, « Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir d'expériences menées par un groupe d'universités européennes et latino-américaines », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9620> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9620>

---

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir d'expériences menées par un groupe d'universités européennes et latino-américaines

Maria Helena Araújo E Sá et Francisco Calvo Del Olmo

---

## Notre point de départ

- 1 Depuis une trentaine d'années, le développement des approches plurielles des langues et des cultures (Candelier *et al.*, 2013) et, parmi celles-ci, de l'intercompréhension (IC) entre langues parentes et/ou voisines a contribué à renouveler les bases théoriques et méthodologiques de la didactique des langues (DL) pour surpasser la logique monolingue et les oppositions binaires entre langue(s) maternelle(s) et langue(s) étrangère(s) (Álvarez, Chardenet, & Tost, 2010). À la lumière de ces approches, on pouvait s'attendre à une certaine refonte des politiques linguistiques éducatives, des programmes de formation des enseignant.e.s et de la production de matériels pédagogiques – une refonte qui ferait de la recherche scientifique en DL une proposition opérationnelle et un projet d'enseignement, comme Balboni l'annonçait en 2005 (XI).
- 2 Ces dernières années, un nombre modeste mais tout de même significatif d'universités d'Europe et d'Amérique latine s'est effectivement intéressé à l'intégration de l'IC dans les parcours formatifs de leurs étudiant.e.s et, plus précisément, à l'offre d'intercompréhension entre langues parentes comme matière d'enseignement ou comme outil didactique, tout en considérant ses apports cognitifs, méthodologiques,

pédagogiques et aussi politiques. Des études comparatives préalables (Araújo e Sá, 2014 ; Degache, 2018) ont mis en exergue le fait que, d'une part, les plans curriculaires de ces formations varient d'une institution à l'autre en fonction d'une série de facteurs d'ordre contextuel, tels que les conceptions théoriques et méthodologiques des chercheurs-formateurs, le public cible et le cadre institutionnel et, d'autre part, qu'il est possible d'identifier des points communs et des dynamiques partagées chez les différentes équipes, ce qui a permis la construction de réseaux académiques et de communautés de recherche (comme *Redinter* et *Miriadi*<sup>1</sup> ou, plus récemment, le projet *Eval-ic*, *Évaluation des compétences en intercompréhension*<sup>2</sup>). Malgré tout cela, l'intégration de l'IC dans les parcours formatifs universitaires reste toujours minoritaire, cette approche n'y occupant qu'une place assez périphérique, concentrée principalement dans les filières de Lettres et/ou d'Éducation/Pédagogie.

- 3 Ce panorama général nous a ainsi invité à faire un état des lieux de l'insertion de l'intercompréhension en langues romanes (ICLR) dans l'enseignement universitaire en Europe et en Amérique latine. C'est pourquoi notre étude en dialogue avec d'autres recherches précédentes se propose de recueillir et d'actualiser des données dans le but de caractériser les pratiques pédagogiques développées par les différentes équipes qui se sont constituées au fil des dernières années, tout en consolidant ce réseau existant dans une perspective cruciale pour la durabilité de la recherche en DL : la formation.

## Le questionnaire sur l'intégration curriculaire de l'intercompréhension en langues romanes dans les formations universitaires : données générales

- 4 Au mois de janvier 2019, à la suite d'une réunion de dissémination du projet *Eval-ic* qui s'est tenue à l'Université d'Aveiro (UA) au Portugal, les deux auteurs de cet article, provenant d'institutions universitaires distinctes, ont décidé de préparer un questionnaire pour cartographier la curricularisation de l'IC dans l'espace universitaire européen et latino-américain. Nous avons focalisé notre enquête plus précisément sur l'ICLR car les langues romanes constituent notre domaine de recherche, avec lequel nous avons donc un contact direct. Les institutions partenaires d'*Eval-ic* nous assuraient au départ un nombre représentatif de participants. Nous avons tout de même contacté d'autres collègues, surtout des universités latino-américaines, avec lesquels nous avons déjà eu des contacts précédemment.
- 5 Le questionnaire, appliqué dans une modalité en ligne, se structurait en deux sections :
  - Caractérisation générale : désignation de la formation ; niveau où elle est insérée (licence, master, cours libres) ; nombre d'étudiant.e.s inscrit.e.s ; durée.
  - Caractérisation curriculaire : langues abordées ; objectifs ; contenus ; activités ; modalités d'évaluation.
- 6 L'ensemble de ces informations et leur croisement nous a donné le profil de l'insertion curriculaire de l'ICLR dans chacune des institutions ayant répondu à l'enquête. Il faut souligner que ce genre d'études présente toujours une photographie en mouvement, un état des lieux dynamique qui change avec le temps et les circonstances – plus ou moins favorables – pour chacune des équipes locales. C'est pour cela qu'il faut en faire et en refaire périodiquement afin de mieux décrire la progression ou la régression des formations.

- 7 Au début du mois de mars 2019, nous avons lancé notre questionnaire en ligne destiné à nos collègues<sup>3</sup>. Il a été relancé à deux reprises : au mois de juin et au mois de septembre. Dans les sections suivantes, nous décrivons les résultats obtenus.

## Localisation géographique des universités

- 8 Nous avons envoyé le questionnaire à 29 universités qui offrent des formations en ICLR : 18 européennes et 11 latino-américaines. Pour ce qui est des universités européennes, 16 ont pu répondre, à savoir, de l'ouest à l'est : 2 au Portugal (Universidade Católica Portuguesa-UCP et Universidade de Aveiro-UA) ; 3 en Espagne (Universidad Complutense de Madrid-UCM, Universitat de Barcelona-UB et Universitat Pompeu Fabra-UPF) ; 3 en France (Université Grenoble Alpes-UGA, Université Aix-Marseille-AMU et Université de la Réunion-UR) ; 1 en Suisse (Université de Genève-UNIGE) ; 5 en Italie (Università di Verona-UNIVR, Università Ca' Foscari di Venezia-UNIVE, Università Roma 3-UNIROMA3, Università di Cassino e del Lazio Meridionale-UNICAS et Università di Macerata-UNIMC) et 2 en Allemagne (Universität Hamburg-UH et Universität des Saarlandes-US). La figure 1 permet de situer ces 18 établissements sur le territoire européen<sup>4</sup>.

Figure 1 : Carte des universités européennes qui proposent des formations et/ou participent à des projets d'ICLR et ayant reçu le questionnaire



- 9 Dans l'espace latino-américain, parmi les 11 universités à qui le questionnaire était adressé, 6 y ont répondu, dont : 4 au Brésil (Universidade Federal para a Integração Latino-Americana-UNILA, Universidade Federal do Paraná-UFPR, Universidade Federal de Rio Grande do Norte-UFRN et Universidade de São Paulo-USP) ; 1 en Argentine (Universidad Nacional de Córdoba-UNC) et 1 en Uruguay (Universidad de la República del Uruguay-UDELAR). Toutefois, comme Escudé et Calvo del Olmo le mentionnent (2019 : 183), l'ICLR est aussi présente dans d'autres universités de l'Amérique latine : Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Universidade Federal de Campina

Grande-UFCG et Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG au Brésil ; Universidad de Playa Ancha-UPLA au Chili et Universidad de Antioquia-UDEA en Colombie. Nous leur avons également envoyé le questionnaire mais nous n'avons pas eu de réponse de leur part. La figure 2 présente cette cartographie (pour la couleur des repères, voir note de page n° 2).

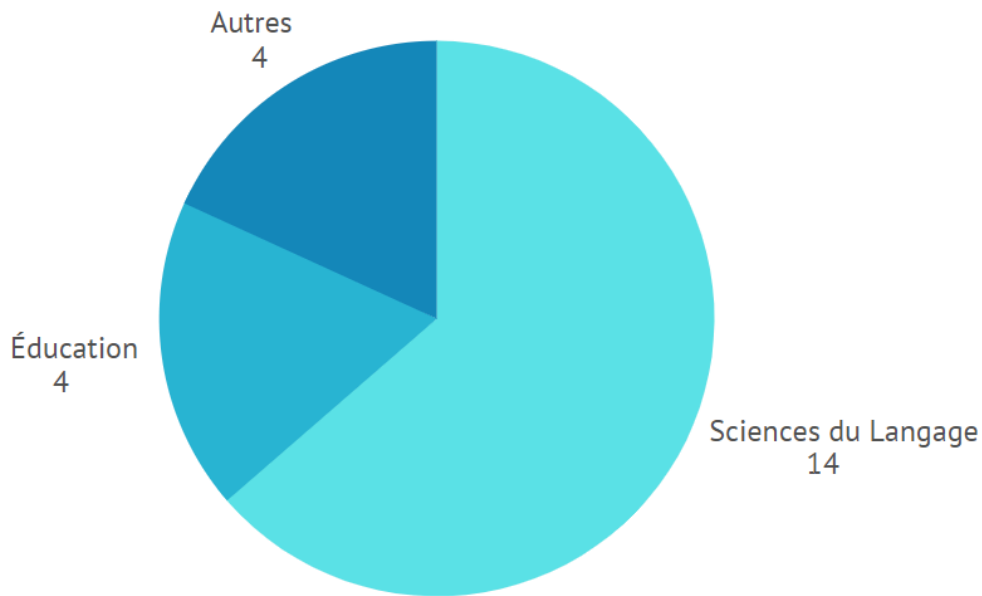
Figure 2 : Carte des universités latino-américaines qui proposent des formations et/ou participent à des projets d'ICLR et ayant reçu le questionnaire



### Unités institutionnelles responsables des formations, niveau d'études et dénominations des cours

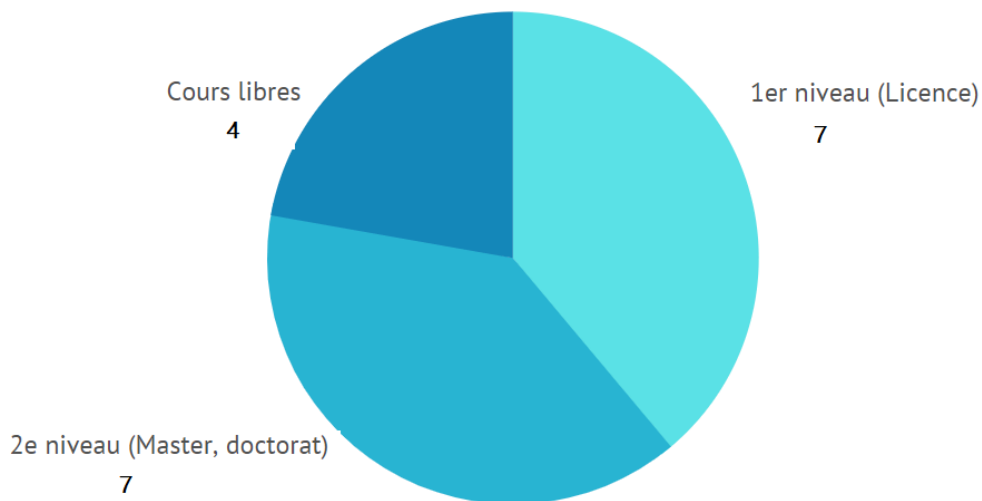
- 10 Après avoir repéré ces universités sur la carte des deux continents, nous nous sommes interrogés sur les unités institutionnelles (facultés, centres, départements, instituts ou autres) qui proposent les formations et où les équipes sont insérées. Il n'est pas étonnant de constater que l'ICLR se développe surtout auprès des départements de Sciences du Langage (14 établissements) et d'Éducation (4), sachant que cette approche se situe au carrefour de ces deux domaines disciplinaires. Toutefois, on trouve également d'autres unités institutionnelles, principalement des centres interdisciplinaires et des centres de langues modernes, comme le montre la figure 3.

Figure 3 : Unités fonctionnelles hébergeant les équipes ayant participé au questionnaire



- 11 Le questionnaire nous a aussi permis de connaître les niveaux d'études auxquels les formations d'ICLR sont offertes : licence (1<sup>er</sup> niveau, équivalent au Bac+3 ou +4), master-doctorat (2<sup>e</sup> niveau) et cours libres (dans les centres de langues, par exemple). Ici, il faut remarquer que sur les 22 universités ayant répondu au questionnaire et ayant déclaré avoir des équipes engagées dans des projets axés sur l'ICLR, seules 18 offrent des cours régulièrement (voir la figure 4).

Figure 4 : Niveaux d'études en intercompréhension en langues romanes



- 12 Les intitulés des formations sont aussi en eux-mêmes un élément de notre analyse. La figure 5 permet de vérifier que certains cours sont entièrement consacrés à l'ICLR (ex. 6, 7 et 8), tandis que d'autres sont plutôt des modules dans un cours proposant une thématique plus générale, soit en sciences du langage (ex. 1 et 14), soit en DL (ex. 2, 10, 14 et 15). Remarquons aussi que d'autres formations insèrent l'IC dans une approche plus large en DL, dite « plurilingue et interculturelle » (ex. 5 et 18), ou alors avec une

tonalité « idéologique », en rapport avec la valorisation des langues et des cultures (ex. 3). Enfin, nous avons également noté la présence de l'ICLR dans des cours orientés vers une langue précise (ex. 4, pour le portugais).

Figure 5 : Unités fonctionnelles et formations en ICLR

N°	Sigle de l'université et nom de l'unité fonctionnelle	Désignation de la formation en ICLR et niveau
1	AMU - Département de Lettres	Linguistique romane (1 <sup>er</sup> niveau)
2	UA - Departamento de Educação e Pedagogia	Diversidade linguística e educação (Módulo : Intercompreensão e Educação em Línguas) (2 <sup>e</sup> niveau)
3	UB - Màster de Formació del Professorat	Dare la vece a tutte le lingue (2 <sup>e</sup> niveau)
4	UCP - Centro regional de Viseu	Português Língua Estrangeira (Intercompreensão Aplicada) (cours libre)
5	UCM - Departamento de Filología Románica, Eslava y Lingüística	Aprendizajes plurilingües e interculturales en línea (1 <sup>er</sup> niveau)
6	UDELAR - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Curso de intercomprensión portugués-francés (cours libre)
7	UFPR - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	Intercompreensão em línguas românicas (1 <sup>er</sup> niveau)
8	UFRN - Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas	Intercompreensão em línguas românicas (1 <sup>er</sup> niveau)
9	UGA - Master en Didactique des Langues	Didactique des langues voisines romanes (2 <sup>e</sup> niveau)
10	UH - Fakultät für Erziehungswissenschaft	Abordagens Plurais no Ensino-aprendizagem de Línguas (2 <sup>e</sup> niveau)
11	UNC - Facultad de Lenguas	Aucune formation n'a été rapportée.
12	UNICAS - Dipartimento di Lettere e Filosofia	Aucune formation n'a été rapportée.
13	UNIGE - École de Langue et de Civilisation Françaises	De l'intercompréhension des langues romanes à la compréhension de la grammaire du français (2 <sup>e</sup> niveau)
14	UNILA - Graduação em Letras : português e espanhol como línguas estrangeiras	Tópicos em estudos da linguagem I : iniciação a compreensão mútua de línguas românicas (1 <sup>er</sup> niveau)

15	UNIMC - Dipartimento di Scienze Politiche, Comunicazione e Relazioni Internazionali	Lingua Francese - Didattica delle lingue (Cours libre)
16	UNIROMA3 - Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere	Aucune formation n'a été rapportée.
17	UPF - Facultat de Traducció i Ciències del Llenguatge	Intercomprensió (1er niveau)
18	UR - UFR Sciences de l'Homme et de l'Environnement	Didactiques du plurilinguisme (Intercompréhension) (2 <sup>e</sup> niveau)
19	US - Romanische Sprachwissenschaft : Angewandte Linguistik und Didaktik der Mehrsprachigkeit	Crossing language borders (2 <sup>e</sup> niveau)
20	USP - Departamento de Letras Modernas	Intercompreensão em línguas românicas (1 <sup>er</sup> niveau)
21	UNIVE Ca' Foscari - Dipartimento di studi linguistici e culturali comparati	Aucune formation n'a été rapportée.
22	UNIVR - Centro Linguistico di Ateneo	Laboratorio IC lingue romanze (2 laboratorii di livello di base e uno di livello avanzato) (Cours libre)

Concernant la durée des formations, toutes sont semestrielles en accord avec le calendrier académique de chaque établissement.

## Caractérisation curriculaire

- 13 Après avoir décrit le cadre général institutionnel, nous allons examiner le contenu de ces formations en considérant les langues abordées, les objectifs pédagogiques et la typologie des activités d'évaluation. Le cadrage théorique commun à toutes est, bien évidemment, celui des approches plurielles et de l'intercompréhension entre langues parentes, mais il connaît des déclinaisons différentes selon les contextes locaux, comme nous allons le voir.

## Langues abordées dans les formations

- 14 Un aspect relevé grâce au questionnaire est le nombre de langues abordées, car nous voulions savoir si les équipes profitaient de l'approche de l'ICLR comme voie d'entrée à la promotion du plurilinguisme, en repensant notamment les rapports entre les langues hégémoniques, nationales et/ou internationales, et les langues dites minoritaires et/ou régionales. En effet, familiariser les étudiant.e.s avec un nombre représentatif de langues (hégémoniques ou minoritaires) appartenant au même continuum leur permet d'observer la circulation des formes et du sens et de développer



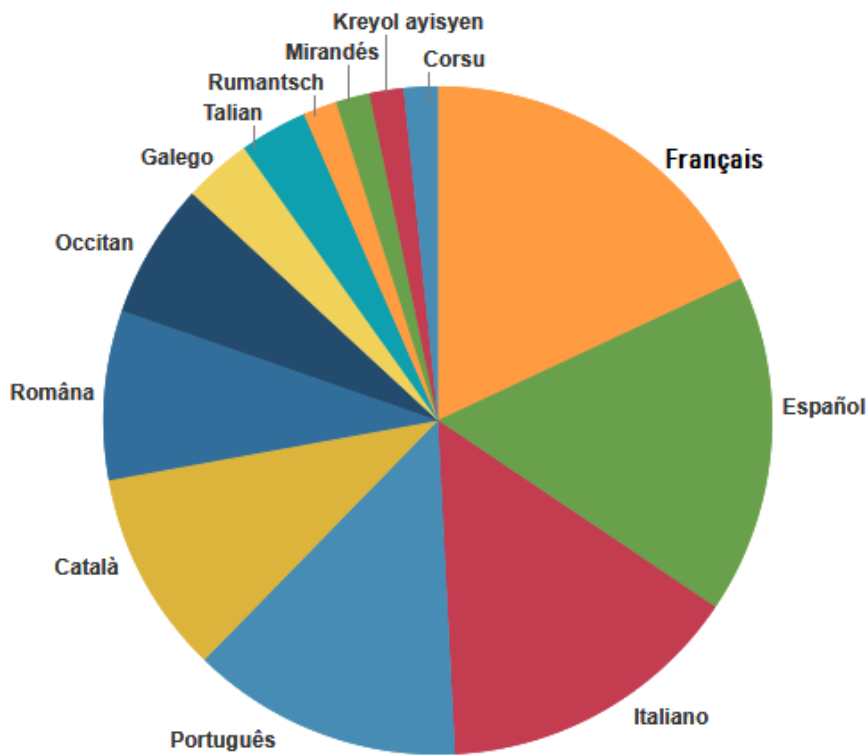
des stratégies métacognitives, comme cela a été signalé par Escudé et Calvo del Olmo (2019 : 83). Nous présentons dans la figure 6 les résultats obtenus.

Figure 6 : Langues romanes abordées dans les formations en ICLR recensées

Langue	Nombre d'établissements
Français	12
Espagnol	12
Italien	10
Portugais	8
Catalan	6
Roumain	5
Occitan	4
Galego	2
Autres langues	1

- 15 Une lecture générale de ces données montre que les langues romanes majoritaires (par leur prestige, leur nombre de locuteurs, leur *statut* de langue officielle d'un ou de plusieurs États et, parfois, des organisations internationales) sont aussi les plus présentes dans les formations en IC : l'espagnol et le français faisant partie des contenus dans 12 universités, suivis par l'italien, le portugais, le catalan et le roumain. Ces six langues sont aussi les plus présentes dans les matériels et les projets d'ICLR (comme *Galatea*, *Galanet*, *Galapro*, *Miriadi*, *Eurom5* et *Eval-ic*). Cela veut surtout dire que les formateurs ont assez de matériels didactiques dans ces langues et pour ces langues. Il nous semble ainsi prévisible qu'elles soient les plus représentées. Cependant, les différentes équipes ont fait mention à d'autres langues romanes (voir le tableau) dites minoritaires. Ici nous avons repéré le corse, le galicien, le créole haïtien, le mirandais, l'occitan, le romanche et le taliàn. La figure 7 montre tout cet éventail linguistique abordé par les universités ayant répondu à notre questionnaire.

Figure 7 : Langues romanes abordées lors des formations en ICLR



- 16 Ainsi, l'ensemble des langues représentées révèle les potentialités de cette approche qui vise à promouvoir le plurilinguisme et à élargir le contact des étudiant.e.s avec des langues et des cultures moins connues et/ou minoritaires. Comme d'autres chercheurs l'ont déjà souligné (Sheeren, 2016), nous estimons que les langues minoritaires jouent un rôle important dans les formations en ICLR et qu'il faudrait aussi élargir ce dialogue avec les langues classiques, notamment avec le latin, duquel procèdent toutes les langues romanes actuelles.

### Objectifs de la formation

- 17 Étant donné la diversité des contextes institutionnels qui encadrent les formations recensées, orientés soit vers la formation en sciences du langage soit vers la formation professionnelle (voir figure 5), ainsi que la disparité des objectifs indiqués par les enquêtés, nous avons décidé d'utiliser comme base catégorielle de notre analyse les deux référentiels en IC actuellement disponibles, dans leur version reformulée : le REFIC – *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (De Carlo et Anquetil, 2019) et le REFDC – *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (Andrade, Martins, et Pinho, 2019), ce dernier étant destiné à la formation des formateurs et des formatrices<sup>5</sup>. De cette façon, les objectifs ont été examinés à partir des catégories proposées dans ces deux cadres de référence.
- 18 Il faut noter que seulement 13 des enquêtés ont répondu à l'item « objectifs de la formation », et que parfois les énoncés sont très vagues et génériques, ce qui a limité notre examen. Les deux figures suivantes illustrent les objectifs analysés, dans les deux dimensions considérées (linguistico-communicative et professionnelle) et reprennent

les catégories des cadres de référence mentionnées, soit respectivement le REFIC et le REDFIC<sup>6</sup>. Nous avons reproduit les réponses dans leur formulation en langue originale.

Figure 8 : Objectifs de la formation : dimension linguistico-communicative d'après les paramètres du REFIC

Catégories d'analyse	Énoncés
Le sujet plurilingue et l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar para a cidadania, para o relacionamento com o Outro e diferentes maneiras de pensar o mundo.</li> <li>• Despertar o interesse e engajamento pela própria aprendizagem.</li> <li>• Favorecer a reflexão metacognitiva.</li> <li>• Capacitar d'aprenentatge autònom i de formació continuada.</li> <li>• Sensibilizar para a leitura e para a compreensão oral em outras línguas românicas.</li> <li>• Sensibilizar para o desenvolvimento das competências plurilingue e pluricultural.</li> </ul>
Les langues et les cultures	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir a educação plurilingue e a comunicação intercultural.</li> <li>• Iniciar os/as aprendiz(es) em relação ao conceito (...) da intercompreensão como modo de comunicação plurilingue.</li> <li>• Reconeixement i comprensió de la diversitat cultural i de la <u>multiculturalitat</u>.</li> <li>• [Acquérir des] outils méthodologiques qui permettront de comparer les langues au bénéfice de l'apprentissage du français.</li> <li>• Développer la compétence métalinguistique.</li> <li>• Eclairer les particularités de la langue française.</li> <li>• Reconhecimento das [línguas românicas] pelas suas características mais marcantes em relação ao português brasileiro.</li> <li>• Sensibilização para as semelhanças das línguas românicas.</li> </ul>
La compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfeccionar la calidad de lectura en general.</li> <li>• Acceder a bibliografía extranjera en sus textos originales.</li> <li>• desenvolvimento de estratégias (...) para melhorar a capacidade de compreensão escrita entre LR.</li> <li>• Desenvolvimento da competência de compreensão escrita em LR.</li> <li>• Mobilizar conhecimentos e aplicar estratégias de compreensão utilizadas em língua materna em documentos escritos em línguas estrangeiras.</li> <li>• Desenvolver estratégias de compreensão de documentos nas três línguas românicas estudadas (francês, italiano e espanhol): contextualização (dedução e indução por meio de elementos de paratexto e contexto), identificação do gênero textual, formulação de hipóteses, antecipação, inferência, entre outras.</li> <li>• Comprendre textos en français y portugués de divulgación general y de las áreas de Humanidades y Ciencias de la Educación con un nivel de usuario independiente.</li> <li>• Arriver à un niveau B1 en IC dans 5 langues romanes.</li> <li>• Desenvolver estratégias de compreensão.</li> <li>• Introdução à compreensão do português.</li> <li>• Domini receptiu escrit de dues llengües estrangeres com a mínim (RdA: ser capaç de comprendre un text periodístic estandard en una LR no estudiada anteriorment).</li> <li>• Destresa per a la cerca i gestió d'informació i documentació.</li> </ul>
La compréhension de l'oral audiovisuel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• arriver à un niveau B1 en IC dans 5 langues romanes.</li> <li>• Desenvolver estratégias (...) para melhorar a capacidade de compreensão oral entre LR.</li> <li>• Desenvolver a competência de compreensão oral em LR.</li> <li>• Mobilizar conhecimentos e aplicar estratégias de compreensão utilizadas em língua materna em documentos orais em LE.</li> <li>• Desenvolver estratégias de compreensão.</li> <li>• Introdução à compreensão do português.</li> <li>• Domini receptiu oral de dues llengües estrangeres com a mínim (RdA: ser capaç de comprendre un text periodístic estandard en una LR no estudiada anteriorment).</li> </ul>
L'interaction plurilingue et interculturelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arriver à un niveau B1 en IC dans 5 langues romanes.</li> <li>• Iniciar (...) à prática da intercompreensão como modo de comunicação plurilingue</li> </ul>

Figure 9 : Objectifs de la formation : dimension professionnelle d'après les paramètres du REDFIC

Catégories d'analyse	Énoncés
Dimension éthique et politique	(sans exemples)
Dimension langagière et communicative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduction à l'IC dans ses dimensions (...) communicative/pratique sociale.</li> </ul>
Dimension pédagogique et didactique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduction à l'IC dans ses dimensions didactiques (...).</li> <li>• Notion d'IC, didactique de l'IC, définitions.</li> <li>• Reflexão sobre os conceitos que embasam a abordagem pela IC de LRs no ensino e aprendizagem de LE.</li> <li>• Relação entre as diferentes abordagens plurais no ensino de ELE como L3.</li> <li>• Se construire une représentation des processus d'apprentissage des langues romanes par l'approche <u>intercompréhensive</u>, c'est-à-dire des activités langagières de compréhension et d'interaction entre ces langues.</li> </ul>

- 19 Tout d'abord, nous observons que ces objectifs sont très étroitement reliés avec les contextes d'insertion de l'IC, plus particulièrement avec les unités, les cursus et les degrés institutionnels (cf. supra 2.2.). Ainsi, nous avons constaté un continuum d'objectifs en rapport avec des compétences de communication plurilingue (figure 8) – objectifs les plus fréquemment cités – ou en rapport avec des compétences en didactique de l'IC (figure 9). Ces derniers ne sont indiqués que par trois institutions, ce qui met en exergue un déficit de formations axées sur la didactique de l'IC. Par ailleurs, nous observons la valorisation des compétences réceptives, surtout pour la

compréhension écrite, soit par la quantité d'objectifs, soit par la formulation détaillée des énoncés (par exemple, identification des stratégies à développer, genres textuels à comprendre, langues abordées) ; à l'inverse, l'interaction plurilingue et interculturelle est pratiquement absente dans ces formations. La dimension métalinguistique de l'IC est également renforcée (voir catégorie *Langues et cultures*). Notons finalement que les niveaux d'apprentissage du CECR sont parfois indiqués, traduisant la mobilisation de l'IC au profit du développement de compétences dans une langue spécifique.

- 20 En ce qui concerne la dimension professionnelle de la formation (figure 9), beaucoup moins représentée dans les réponses à notre questionnaire, on note, à première vue, l'absence de la dimension éthique et politique de l'IC, même si elle est très présente dans les définitions fédératrices de la notion (voir Jamet & Spita, 2010). Les objectifs relevant de la dimension pédagogique-didactique se réfèrent exclusivement à un axe théorique de la formation, c'est-à-dire qu'ils sont en rapport avec l'appropriation de savoirs en didactique de l'IC et négligent l'expérimentation sur le terrain, par l'observation et la mise en place de pratiques d'enseignement/apprentissage concrètes.
- 21 Pour synthétiser, ces objectifs traduisent une formation en IC très centrée sur l'appropriation de connaissances (sur les langues, sur la didactique) et le développement de compétences réceptives. Ainsi, ils semblent négliger des dimensions de l'IC plus étroitement en rapport avec les attitudes, les valeurs, les aspects idéologiques sous-jacents à l'interaction plurilingue et interculturelle, ces dimensions étant cependant très valorisées par la recherche. Ces résultats révèlent un certain éloignement ou une certaine tension (Ollivier, 2013), entre les discours de recherche et les pratiques rapportées de formation en ICLR, éloignement qui mériterait un regard plus détaillé dans des études postérieures.

## Activités

- 22 Il faut rappeler que les approches plurielles – et donc l'IC – partent du bagage linguistique et culturel de chaque étudiant.e, de ses capacités, pour développer ses compétences dans d'autres langues au degré de xénité plus ou moins fort. Cela devrait les conduire « al empoderamiento de los sujetos », pour reprendre les termes de Carrasco Perea et Melo-Pfeifer (2018 : 164), en leur fournissant des instruments pour développer leurs capacités plurilingues en autonomie.
- 23 Tout en partant de ces prémisses, notre étude souhaitait connaître les pratiques, activités et exercices mis en place par les enseignant.e.s des différents établissements. Le questionnaire distribué comprenait ainsi une rubrique « *Atividades de formação/ Activités de formation* » pour que nos partenaires puissent mentionner les activités qu'ils effectuent en classe<sup>7</sup>.
- 24 L'analyse des résultats a permis de relever divers points communs. Plusieurs sujets ont affirmé qu'ils proposent des activités de lecture en plusieurs langues, cherchant à mettre en pratique des stratégies d'intercompréhension à partir de la compréhension des textes. Des activités de compréhension orale ont aussi été rapportées<sup>8</sup>. D'autres ont affirmé encore que leurs étudiant.e.s avaient participé aux échanges et aux interactions entre locuteurs romanophones à travers les sessions de la plateforme *Miriadi*. L'histoire des langues romanes et la découverte de langues considérées comme minoritaires ou moins connues au sein du groupe, dans une approche de type « éveil aux langues », ont également été mentionnées parmi les activités recensées, ainsi que la réflexion

métalinguistique à partir de l'observation des phénomènes grammaticaux et de la reconnaissance du lexique de chaque langue.

- 25 L'ensemble de ces réponses montre que les principales compétences en intercompréhension sont présentes dans les formations, c'est-à-dire les compétences réceptives (écrites et orales), les compétences interactives (à l'écrit comme à l'oral) et la réflexion métalinguistique concernant la famille des langues romanes (Ollivier, Capucho & Araújo e Sá, 2020). La structure du questionnaire ne nous a cependant pas permis d'approfondir ce point (pour connaître, par exemple, les supports didactiques utilisés par chaque université), mais les équipes de formateurs-trices et de chercheurs-sous souhaitant élaborer de nouveaux matériels en ICLR pourraient prendre en considération cet éventail d'activités.

## Modalités d'évaluation

- 26 L'évaluation est un des points cruciaux de n'importe quel type de formation parce qu'elle sert à orienter, entre autres, les contenus et les activités. Ce sujet a suscité l'intérêt des différentes équipes de l'ICLR car, s'il est relativement aisé de sensibiliser les étudiant.e.s, il n'est pas si simple d'évaluer leurs performances ou leur niveau de compétences plurilingues acquises. Toutefois, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2018) définit l'acquisition de compétences plurilingues et interculturelles comme un de ses objectifs, dans la section 1.3 :

L'**approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle 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. [...] Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés. (CECRL, 2018 : 11)

Cette dimension d'évaluation a souvent été négligée dans les politiques linguistiques et les pratiques de classe. Pour y remédier, les équipes *Redinter* et *Miriadi* se sont activement engagées dans l'élaboration de cadres de référence et/ou d'outils de support à l'évaluation, notamment le REFIC et le REFDIC (cf. supra 3.2). Plus récemment, le projet *Eval-ic* a cherché à définir les compétences en ICLR et a développé un protocole et des outils d'évaluation de celles-ci<sup>9</sup>.

- 27 Ainsi, concernant les modalités d'évaluation, les réponses reçues montrent – comme pour les activités – des points de convergence entre les différentes formations. On y trouve, entre autres, des exposés des étudiant.e.s, surtout sous la forme de monographies, pour présenter une des langues romanes étudiées. Les sujets mentionnent aussi la production de portfolios d'activités et la rédaction d'un journal de bord des étudiant.e.s ayant participé aux sessions de la plateforme *Miriadi*. La création d'une séquence pédagogique qui intègre les approches intercompréhensives apparaît surtout dans le cadre de la formation des futur.e.s enseignant.e.s. Plusieurs équipes ont répondu que l'évaluation comportait aussi des dispositifs d'auto-évaluation.

- 28 Il nous semble que certaines modalités d'évaluation mentionnées (comme les exposés, les journaux de bord et les questionnaires d'auto-évaluation) visent à évaluer non seulement les compétences en IC acquises, mais aussi l'autonomie des apprenants. Il s'agit d'une tâche assez difficile, comme Caddéo et Jamet (2013 : 136) l'ont souligné : « Comment évaluer l'objectif "apprendre à apprendre" ? ». L'enjeu consiste alors à systématiser ces activités en les mettant en rapport avec les cadres, outils et ressources d'évaluation de l'IC publiés ces dernières années et déjà mentionnés dans cet article. Autrement dit, il s'agit de créer une synergie entre les expériences didactiques sur le terrain et les instruments théoriques proposés dans les cadres de référence et supports disponibles, de manière à faire avancer les bases épistémologiques de l'ICLR.

## Pour (ne pas) conclure

- 29 L'analyse des réponses au questionnaire nous a fourni des données quantitatives (comme le nombre d'institutions, les unités fonctionnelles, les cycles d'étude concernés par les formations et le nombre de langues abordées) et qualitatives (notamment à propos des objectifs, activités et modalités d'évaluation) concernant la curricularisation de l'ICLR dans 22 institutions d'enseignement supérieur localisées dans six pays en Europe et trois en Amérique latine. L'ensemble de ces éléments aide à la construction d'un tableau holistique et à une meilleure compréhension des contextes locaux d'implantation de l'ICLR.
- 30 Les réponses des participant.e.s montrent des réalités hétérogènes du point de vue institutionnel et académique selon le fonctionnement des universités dans chaque pays. Toutefois, la mise en évidence des éléments communs permet d'en décrire certains points forts (existence d'un réseau international, pratiques pédagogiques partagées, etc.) et déceler certaines limites (absence de formations spécifiques dans certains établissements, aspects éthiques sous-jacents aux formations en IC négligés, etc.). Nous avons aussi constaté que l'ICLR est bien présente dans les filières de Lettres et de formation d'enseignant.e.s de langues ; cependant, il serait intéressant de proposer l'insertion de cette approche dans d'autres domaines (sciences de la communication, journalisme, traduction, LEA, coopération internationale, tourisme, etc.), adressée à un public-cible le plus large possible (étudiant.e.s des lycées et universitaires, professeur.e.s, personnel administratifs, milieu professionnel, etc.), en préparant la communauté académique à la mobilité et à la coopération dans le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle.
- 31 Pour toutes ces raisons, ces résultats ne représentent qu'un point de départ et nous espérons approfondir notre analyse en élargissant le nombre d'universités participant à nos enquêtes. De la même façon, il est nécessaire de reconduire ce genre de questionnaire avec les institutions ayant participé à celui-ci pour connaître la continuité de leurs actions ; car l'absence d'une pleine institutionnalisation de l'ICLR a comme résultat que, parfois, sa présence au sein d'un établissement donné soit *ad personam* et, par conséquent, le départ ou l'arrivée d'un nouveau chercheur ou professeur, d'une nouvelle chercheuse ou professeure, qui s'y intéresse (ou pas) peut avoir comme résultat la promotion ou la stagnation de ces études. Il y a donc une vaste aire à cartographier et on espère, pour cela, pouvoir compter sur la coopération précieuse de nos collègues.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Álvarez, D., Chardenet, P., & Tost, M. (dirs.) (2010). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris : Union Latine, Agence universitaire de la Francophonie.
- Andrade, A. I., Martins, F., & Pinho, A.S. (2019). Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension : REF DIC. *EL.LE*, 8(1). Disponible sur <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-010.pdf>
- Araújo e Sá, M. H. (org.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension*. Rapport. Prestation 7.1. Miriadi. Disponible sur [www.miriadi.net/produit/atouts-et-possibilites-linsertion-curriculaire-l-intercomprehension](http://www.miriadi.net/produit/atouts-et-possibilites-linsertion-curriculaire-l-intercomprehension)
- Balboni, P. (2005). Prefazione. In A. Benucci. *Le lingue romanze : una guida per l'intercomprensione*. (pp. IX-XII). Torino : UTET Università.
- Caddéo, S., & Jamet, M-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Candelier, M. (coord.) et al (2013). *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Carrasco Peréa, E., & Melo-Pfeifer, S. (2018). La integración curricular de la IC en los centros educativos : ¿proyecto futurible y sostenible ? Un estudio comparativo Cataluña-Hamburgo. In C. Helmchen & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Plurilingual literacy practices at school and in teacher education* (pp. 163-197). Berlin-Bern-Bruxelles-New York-Oxford-Warszawa-Wien : Peter Lang.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris : Les Éditions Didier.
- De Carlo, M., & Anquetil, M. (2019). Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension : REFIC. *EL.LE*, 8(1), Disponible sur <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-008.pdf>
- Degache, C. (2018). Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive ? Entre double mise en abyme, vertige et effectif réduit, l'analyse itérative et contextualisée d'une session spécifique de formation. In S. Garbarino & C. Degache (Orgs.), *Intercompréhension en réseau. Scénarios, médiations, évaluations* (pp. 40-76). Lyon : CRTT.
- Escudé, P., & Calvo del Olmo, F. (2019). *Interpreensão : a chave para as línguas*. São Paulo : Parábola.
- Jamet, M-C., & Spita, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Interpreensão*, 1, 9-28.
- Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Les Cahiers de l'ACEDLE, Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10(1). Disponible sur <https://journals.openedition.org/rdlc/1485>
- Ollivier, C., Capucho, F., & Araújo e Sá, M. H. (2019). Defining IC competencies as prerequisites for their assessment. *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, XIX, vol. 2, 15-30. Disponible sur [www.libraweb.net/articoli3.php?chiave=201907702&rivista=77&articolo=201907702002](http://www.libraweb.net/articoli3.php?chiave=201907702&rivista=77&articolo=201907702002)

Ollivier, C., Capucho, F., & Araújo e Sá, M. H. (2020). Les compétences en interaction plurilingue – Trois dimensions saillantes. In C. Hülsmann, C. Ollivier & M. Strasser (Eds.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. (pp. 69-86). Münster : Waxmann.

Sheeren, H. (2016) L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? *Lengas*, 79. Disponible sur <https://journals.openedition.org/lengas/1060>

## NOTES

1. Miriadi est un réseau ouvert à tous ceux qui ont envie de contribuer à l'extension de l'intercompréhension en groupes et en ligne. L'APICAD (Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance) a pris le relais du projet Miriadi pour la maintenance du portail et l'animation du réseau. [www.miriadi.net/](http://www.miriadi.net/)
2. Les informations de ce projet sont disponibles sur le site web <http://evalic.eu/>
3. Le questionnaire fut hébergé sur le site de l'UA : <https://questionarios.ua.pt/index.php/612548/lang-pt>
4. Les repères oranges servent à identifier les institutions dont nous avons eu une réponse et ceux en gris les institutions qui n'ont pas répondu.
5. Disponibles sur : <https://www.miriadi.net/refic> et <https://www.miriadi.net/refdic>.
6. Notons que la compréhension de la catégorisation de certains objectifs exigerait une plus large contextualisation (c'est-à-dire, dans une section précise d'un programme/cours/module) ce que nous n'avons pas pu faire ici, pour des raisons d'espace. Pour exemplifier, l'objectif « Arriver à un niveau B1 en IC dans 5 langues romanes » a été placé dans la catégorie « La compréhension de l'écrit » parce qu'il intègre, entre autres, un module visant le développement de compétences en compréhension écrite.
7. Il faut noter que le questionnaire ne proposait pas une liste fermée d'activités pour ne pas conditionner les réponses des sujets.
8. Plusieurs équipes ont mentionné leur participation au programme *LIMBO* de l'Union latine.
9. Les descripteurs de compétences, le protocole et les outils d'évaluation sont disponibles sur : <https://evalic.eu/productions/produits/>

---

## RÉSUMÉS

L'objectif de cette contribution est de proposer un état des lieux de l'insertion de l'intercompréhension entre langues romanes (ICLR) dans l'enseignement universitaire. Ces dernières années, de plus en plus d'universités ont inclus l'ICLR dans leurs parcours formatifs, tout en considérant les atouts cognitifs, méthodologiques, pédagogiques et politiques de cette approche. Certaines analyses de ces formations (Araújo e Sá, 2014 ; Degache, 2018) ont montré



que les plans curriculaires (structure, objectifs, typologie des activités, modalités d'évaluation) varient d'une institution à l'autre, selon un certain nombre de facteurs (structure du curriculum, niveaux licence ou master, intérêts de recherche des enseignants, etc.), mais qu'il y a aussi un ensemble de points partagés, ce qui a permis la constitution de communautés de formateurs et de réseaux professionnels de plus en plus solides en Europe et en Amérique latine. Ce panorama justifie la présente recherche pour laquelle nous avons proposé un questionnaire en ligne à 18 universités européennes et 11 latino-américaines participant au projet *Eval-ic*. Les réponses nous ont fourni des informations quantitatives (sur les étudiants inscrits, leur niveau de formation, la charge horaire, les langues étudiées, etc.) mais aussi qualitatives (à propos des contenus des programmes, des références bibliographiques utilisées, des objectifs poursuivis, des activités proposées). Les résultats préliminaires de cette étude permettent de composer un tableau holistique aidant à comprendre les différents contextes d'enseignement et mettant en regard les faiblesses et les potentialités de ces expériences.

O objetivo desta contribuição é fazer um estado da arte da integração da intercompreensão entre línguas românicas (ICLR) no ensino superior. Nos últimos anos, várias universidades incluíram a ICLR em seus percursos formativos, considerando as vantagens cognitivas, metodológicas, educacionais e políticas dessa abordagem. Algumas análises dessas formações (Araújo e Sá, 2014 ; Degache, 2018) mostraram que os planos curriculares (estrutura, objetivos, tipo de atividades, métodos de avaliação) variam de uma instituição para outra, dependendo de um conjunto diversificado de fatores (estrutura do currículo, nível de estudos, interesses de pesquisa do docente, etc.), mas que também existem pontos compartilhados que possibilitaram a construção de comunidades de formadores e redes profissionais cada vez mais sólidas na Europa e na América Latina. Esse panorama justifica a presente pesquisa; para tanto, enviamos um questionário on-line a 18 universidades europeias e 11 latino-americanas, participantes do projeto *Eval-ic*. As respostas forneceram informações quantitativas (sobre os alunos matriculados, seu nível de estudos, a carga horária, as línguas estudadas, etc.), mas também informações qualitativas (com relação ao conteúdo dos programas, aos objetivos perseguidos, às atividades propostas ou às referências bibliográficas utilizadas). Os resultados preliminares aqui apresentados compõem um retrato holístico desta formação, permitindo entender os seus contextos institucionais e relacionar os pontos fracos e os potenciais de tais experiências.

## INDEX

**Mots-clés** : intercompréhension, insertion curriculaire, enseignement universitaire

**Palabras claves** : intercompreensão, inserção curricular, ensino superior

**Keywords** : intercomprehension, curriculum integration, University education

## AUTEURS

**MARIA HELENA ARAÚJO E SÁ**

Universidade de Aveiro, CIDTFF, Portugal

helenasa[at]ua.pt

Maria Helena Araújo e Sá est professeure titulaire à l'Université d'Aveiro, auprès du Département d'Éducation et Psychologie, où elle coordonne le Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). Elle est cofondatrice du groupe LALE (Laboratoire Ouvert pour l'Apprentissage des Langues Étrangères) et, actuellement, responsable du Programme Doctoral en Éducation.

**FRANCISCO CALVO DEL OLMO**

Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Letras  
francisco.olmo[at]ufpr.br

Francisco Calvo del Olmo est professeur adjoint (enseignant-chercheur) au Département des langues étrangères modernes de l'Université Fédérale du Paraná et coordinateur du master bilatéral de Didactique des Langues avec l'Université Grenoble-Alpes. En outre, il a effectué un stage postdoctoral au Laboratoire Lidilem de l'UGA entre 2018 et 2019, grâce à une bourse du projet DIPRO-Línguas, approuvé dans le programme de coopération France-Brésil Capes-Cofecub.