



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Synergies Italie n° 18 - 2022 p. 85-100

*Comprender-se mutuamente leggendo et hablando  
des langues différentes este posibil? Certo !*  
Les parcours pour le développement de compétences  
transversales et pour l'orientation (PCTO) et  
l'intercompréhension

**Sonia Di Vito**

Université de la Tuscia, Italie

sonia.divito@unitus.it

<https://orcid.org/0000-0002-6802-7475>

Reçu le 10-10-2021 / Évalué le 30-11-2021 / Accepté le 31-01-2022

### Résumé

Cette contribution s'ancre dans une réflexion développée au cours d'un projet de recherche-action sur l'intercompréhension avec des élèves du secondaire. Ce projet répond aux besoins des institutions scolaires italiennes de promouvoir des formations aidant les élèves à développer des compétences transversales et à réfléchir à leur avenir professionnel. Nous présenterons tout d'abord les orientations des institutions européennes qui ont encouragé une réflexion des États membres sur les pratiques éducatives à mettre en œuvre afin de favoriser le développement des citoyens européens. Ensuite, nous analyserons le cadre normatif italien répondant aux sollicitations émanant de la Commission Européenne sur l'éducation. Enfin, nous décrirons le déroulement d'une formation mise en place à l'Université de la Tuscia qui s'insère dans le cadre des parcours pour le développement de compétences transversales et pour l'orientation (PCTO) proposant des activités pour le développement de stratégies d'intercompréhension de l'écrit.

**Mots-clés :** PCTO, compétences clés, intercompréhension, formation tout au long de la vie, enseignement secondaire

*Comprender-se mutuamente leggendo et hablando des langues différentes  
este posibil? Certo ! I percorsi PCTO e l'intercomprensione*

### Riassunto

Il presente contributo si basa su una riflessione sviluppata durante un progetto di ricerca-azione sull'intercomprensione con alunni della scuola secondaria. Il progetto è stato realizzato in risposta alle esigenze delle istituzioni educative italiane di promuovere una formazione che aiuti gli alunni a sviluppare competenze trasversali e a riflettere sul loro futuro professionale. Si presenteranno innanzitutto le linee guida formulate dalle istituzioni europee che hanno incoraggiato gli Stati membri a riflettere sulle pratiche educative che possano favorire lo sviluppo dei cittadini europei. In secondo luogo, verrà analizzato il quadro normativo italiano che ha risposto alle richieste della Commissione Europea. Infine, si descriveranno

le attività realizzate per sviluppare le competenze trasversali e di orientamento (PCTO) proposte a classi di Istituti di istruzione secondaria del territorio della Toscana.

**Parole chiave:** PCTO, competenze chiave, intercomprensione, apprendimento permanente, istruzione secondaria

***Comprender-se mutuamente leyendo et hablando des langues différentes  
este posibil? Certo! PCTO paths and intercomprehension***

**Abstract**

This contribution is based on a reflection developed during an action-research project on intercomprehension with secondary school pupils. The project was carried out in response to the needs of Italian educational institutions to promote training that helps pupils develop transversal skills and reflect on their professional future. First of all, the guidelines formulated by the European institutions will be presented, which have encouraged the Member States to reflect on educational practices that can foster the development of European citizens. Secondly, the Italian regulatory framework that has responded to the requests of the European Commission will be analysed. Finally, we will describe the activities carried out to develop transversal and orientation competences (PCTO) proposed to classes of secondary schools in the Tuscany region.

**Keywords:** PCTO, key competences, intercomprehension, permanent learning, secondary education

**Introduction**

Dès 2007, les sommets de la Commission Européenne ont commencé à s'interroger sur les besoins des citoyens européens dans un monde qui évolue très rapidement et qui demande aux individus de conserver leurs aptitudes professionnelles spécifiques tout en possédant les compétences génériques nécessaires pour s'adapter aux changements. La réflexion proposée dans le Cadre Européen de référence des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (*Cadre des compétences clés*, 2007) portait précisément sur cet aspect et sur la nécessité de développer des compétences indispensables à tout individu pour son épanouissement et son développement personnels, une citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. Parmi les compétences décrites dans ce document, nous en avons identifié quelques-unes qui nous semblent fondamentales pour des citoyens vivant dans un espace multilingue et multiculturel, telles que la compétence à communiquer dans la langue maternelle, le développement de la communication en langues étrangères, les compétences sociales et civiques et la

sensibilité et l'expression culturelles. Depuis cette date, les États membres ont mis en œuvre des actions de formation tout au long de la vie visant le développement de ces compétences.

Des projets de recherche-action mis en place depuis 2007<sup>1</sup>, au niveau international, pour développer les compétences langagières des citoyens européens allaient dans le sens d'une formation plurilingue et pluriculturelle permettant aux acteurs de la formation d'aller, d'une part, vers les autres Européens sans crainte et, d'autre part, de se préparer à de nouvelles exigences et aux nouveaux défis du marché du travail et d'une société en pleine mutation.

Depuis lors, les gouvernements nationaux ont mis en œuvre les recommandations des organismes européens et des actions ont été accomplies au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. En Italie aussi, les *Linee guida* (Percorsi, 2018) pour la mise en place de parcours pour le développement des compétences transversales et pour l'orientation s'inscrivent dans les actions du gouvernement pour promouvoir l'acquisition d'aptitudes et de compétences permettant aux citoyens italiens de saisir les opportunités offertes par une société et un monde du travail en mutation. Parmi les acteurs en mesure de proposer des parcours correspondant aux actions demandées par le gouvernement figurent les universités. L'Université de la Tuscia a donc mis à la disposition des établissements scolaires de son territoire ses structures pour la mise en œuvre de parcours « expérientiels » ayant comme objectif de fournir aux élèves du secondaire non seulement les compétences de base, mais aussi des compétences à employer sur le marché du travail<sup>2</sup>.

Nous avons étudié la conception d'un programme d'enseignement basé sur la découverte du potentiel de l'apprentissage des langues étrangères via l'intercompréhension. Ce parcours a été proposé aux élèves d'un lycée de Viterbe qui ont suivi une formation de 12 heures de cours en distanciel à la découverte des stratégies d'intercompréhension. À l'issue du parcours, les élèves se sont rendu compte qu'ils pouvaient comprendre des langues étrangères peu connues grâce à la mise en œuvre de leurs connaissances préalables et de leur background cognitif en se basant sur des réflexions portant sur leur propre langue maternelle, sur les langues étrangères qu'ils connaissaient déjà assez bien, sur leurs acquis culturels et leur connaissance du monde, etc.

Dans notre article, nous décrivons tout d'abord les parcours pour les compétences transversales et l'orientation (désormais nommés PCTO) proposés par le gouvernement italien en réponse aux sollicitations du Conseil de l'Europe. Ensuite, nous montrerons le lien existant entre les actions demandées par l'UE, l'intercompréhension et les compétences envisagées dans le Cadre des compétences

clés. Enfin, nous présenterons notre projet sur l'intercompréhension en décrivant quelques activités réalisées et en proposant une réflexion sur les avantages et inconvénients des activités de ce type. Nous exposerons également les impressions des participants recueillies à l'aide de questionnaires qui leur ont été proposés à la fin de l'expérience.

## 1. Les PCTO, parcours pour les compétences transversales et l'orientation scolaire

Dans le Décret législatif n° 77 du 15 avril 2005, le gouvernement italien a décidé de la réalisation de parcours extra-scolaires pour les jeunes fréquentant le deuxième cycle, à partir de 15 ans. Dans ce document, ce genre de parcours a été qualifié d'essentiel pour assurer aux jeunes l'acquisition de compétences exploitables sur le marché du travail, en plus des connaissances de base. Il a été demandé aux écoles de mettre en œuvre des modalités d'apprentissage pouvant intégrer des expériences pratiques au parcours d'études canonique, permettant ainsi aux étudiants d'acquérir d'autres compétences tout en favorisant leur orientation professionnelle. D'autres finalités de ce programme concernaient la création de liens plus étroits entre les établissements scolaires, le monde du travail et la société.

Ce décret identifie également les institutions et les organes où les parcours d'alternance peuvent avoir lieu. Les établissements scolaires du second degré sont responsables de la mise en œuvre et de l'évaluation de tels parcours. Les acteurs de la formation en alternance sont des entreprises, des associations représentatives des entreprises, les chambres de commerce, d'industrie, d'artisanat et d'agriculture, ou des institutions publiques ou privées disposées à accueillir des étudiants pour des périodes d'apprentissage en milieu professionnel.

La loi de finances de 2018 prévoyait de renommer « *percorsi per le competenze trasversali* » (parcours pour les compétences transversales) les parcours nommés « *alternanza scuola-lavoro* » (alternance) en 2005. En outre, depuis l'année scolaire 2018-2019, les écoles devaient prévoir dans le plan d'études un certain nombre d'heures à consacrer à cette expérience<sup>3</sup>.

Ces orientations gouvernementales sont issues des recommandations rédigées dans le document *Stratégie européenne en matière de compétences*, un plan quinquennal qui décrit les actions préconisées par l'Union européenne pour le développement de ses citoyens (individus et entreprises). Les objectifs à atteindre concernent le renforcement de la compétitivité durable, la poursuite de l'équité sociale à travers l'accès à l'éducation, à la formation et à l'apprentissage tout au

long de la vie, et le renforcement de la résilience face aux crises<sup>4</sup>. Un autre document à prendre en compte est le *Cadre des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, dans lequel sont énumérées les « connaissances, les aptitudes et les attitudes nécessaires pour l'épanouissement et le développement personnels, l'employabilité, l'inclusion sociale et la citoyenneté active »<sup>5</sup>. Les compétences envisagées dans ce document concernent la littératie<sup>6</sup> générale en lecture et en écriture, le multilinguisme, les compétences mathématiques, scientifiques et en ingénierie, les compétences numériques et technologiques, les compétences interpersonnelles et l'aptitude à acquérir de nouvelles compétences, la citoyenneté active, l'entrepreneuriat et la sensibilité et l'expression culturelles. Dans la Recommandation (2018 : 2), on parle également du statut de l'*apprentissage informel et non formel*<sup>7</sup> qui, parallèlement à l'*apprentissage formel* mis en place à tous les niveaux de l'éducation, sont tout aussi importants et pertinents.

Le gouvernement italien a donc créé sur la base de cette Recommandation une loi qui oblige les établissements scolaires à réaliser des parcours qui améliorent les compétences de base et qui développent également des compétences plus complexes aidant les individus à développer des capacités de résilience et d'adaptation aux changements (Percorsi, 2018 : 3). Dans ce document, il est également mis en évidence que le *Socle européen des droits sociaux*<sup>8</sup> réaffirme le droit de chaque citoyen européen à une éducation inclusive et de qualité afin de construire une Europe plus égalitaire (Percorsi, 2018 : 5).

Parmi les actions que les Etats membres sont incités à mettre en œuvre figure celle qui concerne les compétences linguistiques dans les langues officielles de l'Union Européenne ou dans d'autres langues servant aux individus pour leur travail et/ou leur vie personnelle, afin de favoriser les échanges et la mobilité dans l'espace européen et extra européen. C'est sur la base des sollicitations émanant de l'Union Européenne et du gouvernement italien et conjointement à l'appel de l'Université de la Tuscia à proposer des PCTO que nous avons conçu le parcours pour le développement des stratégies d'intercompréhension que nous nous attacherons à décrire par la suite.

## **2. L'insertion curriculaire de l'intercompréhension dans le secondaire**

Au cours du projet Miriadi<sup>9</sup>, un groupe de travail, réuni autour du Lot7, a réfléchi aux possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension dans différents contextes d'enseignement. Plusieurs expérimentations ont été mises en place pour comprendre si cette approche pouvait intégrer les programmes d'apprentissage et de formation à tous les niveaux du système éducatif. Les considérations de

ces groupes de travail portent sur différents aspects de l'insertion curriculaire, notamment sur les atouts (concernant les contextes, les méthodologies, les élèves, le développement des compétences, la société) et les contraintes envisagées<sup>10</sup>. Ces réflexions reposent sur les expérimentations d'insertions curriculaire dans l'enseignement primaire, dans le secondaire et à l'université.

Plusieurs atouts ont été mis en évidence en ce qui concerne le secondaire, où l'intercompréhension peut jouer un rôle fondamental non seulement dans l'enseignement des langues étrangères et dans la promotion de la diversité linguistique et du plurilinguisme, mais aussi dans le développement de stratégies de travail collaboratif favorisant l'interdisciplinarité et la médiation linguistique et culturelle. Grâce à l'intercompréhension, les élèves découvrent la « beauté des langues » et en valorisent l'utilité non seulement par rapport à leur parcours d'études mais tout au long de la vie. Ils découvrent également que l'apprentissage des langues peut impliquer le développement de compétences partielles et dissociées en fonction des besoins de chacun. Le travail en intercompréhension présente un avantage important, celui du développement des compétences métalinguistiques et de l'analyse des énoncés (écrits et oraux). Pour les sujets impliqués, ce travail a des répercussions positives sur la conscience qu'ils ont de leur langue maternelle et ce, grâce à des activités qui favorisent la reconnaissance des similitudes et des différences entre les langues parentes. Enfin, l'intercompréhension peut être un vecteur de promotion des valeurs d'égalité et de respect de l'autre afin de former des citoyens conscients de vivre dans un monde globalisé et multiculturel.

Parallèlement aux réflexions sur le potentiel de l'intégration de l'intercompréhension dans un contexte d'enseignement secondaire, les différents groupes du Lot7 se sont penchés également sur les contraintes qui peuvent se présenter. Elles concernent, par exemple, la formation des formateurs aussi bien sur les concepts et les stratégies de l'intercompréhension que sur les pratiques intercompréhensives ; plus de place devrait être accordée à la pratique de ces stratégies. Il faut également prendre en compte le fait que l'insertion d'un parcours en intercompréhension dans les curricula scolaires peut être difficile en raison des contraintes administratives et pédagogiques auxquelles les enseignants sont soumis, telles que les dates d'examen, l'élaboration des programmes, les calendriers d'enseignement prédéfinis, etc. Une dernière considération, qui n'en est pas moins importante, concerne la résistance des enseignants de langue : d'une part, ils ont l'habitude de ne prendre en considération que l'approche linéaire de l'enseignement des langues étrangères, d'autre part ils ont du mal à se détacher du mythe de parler la langue étrangère comme un natif. Ils se montrent également méfiants envers la proximité linguistique en raison des faux-amis qui peuvent s'y dissimuler.

Le groupe du Lot7 qui a travaillé sur l'insertion de l'intercompréhension dans le secondaire a envisagé plusieurs possibilités de réalisation de ce parcours (Araújo

e Sá, 2014 : 40-46). Tout d'abord, des parcours en intercompréhension pourraient être insérés dans des ateliers linguistiques en plusieurs langues étrangères s'adressant à toute la communauté éducative. Ensuite, l'intégration curriculaire de l'intercompréhension pourrait être mise en place dans des établissements à vocation linguistique, où l'on étudie déjà deux ou trois langues étrangères, ainsi que le latin. Ce dernier type de parcours, en particulier, pourrait être réalisé soit sur toute la durée de l'année scolaire (pour un total de 33 heures), soit sur une période de plus courte durée (16 heures au total). Les participants de ce type d'expérience d'apprentissage sont incités à étudier d'autres langues et à s'ouvrir à d'autres façons d'apprendre des langues et des cultures différentes. Cette typologie de parcours a été proposée aux élèves du lycée linguistique « Giovanni Falcone » de Bergame pendant l'année 2013-2014. Les enseignants responsables du projet *Poliglotta? No, plurilingue! Inserimento curricolare del portoghese grazie all'intercomprensione* ont mis en évidence, à la fin du parcours, que tous les élèves ont découvert et pratiqué l'intercompréhension, fait des exercices avec différents outils et modalités, réfléchi à leur manière d'apprendre les langues étrangères et découvert qu'ils avaient plus de compétences qu'ils ne le pensaient<sup>11</sup> (Fanara *et alii*, 2015 : 35). Parmi les difficultés rencontrées lors du projet avec les élèves, les enseignants ont cité le travail autonome prévu pour l'approfondissement des sujets traités en classe. Les enseignants ont constaté, en effet, que les lycéens ne sont pas habitués à travailler de manière indépendante et qu'ils ont besoin d'activités suivies de retours concrets en termes d'évaluation scolaire (Fanara *et alii*, 2015 : 37).

Dans notre proposition de PCTO, tout en gardant les objectifs de la formation que nous venons de présenter et en tenant compte des avantages et des difficultés rencontrés dans les expérimentations avec un public lycéen, nous avons envisagé un autre type d'insertion de l'intercompréhension, à notre avis plus flexible et moins complexe, car nous n'avons pas modifié le curriculum officiel des études, ce qui aurait comporté une période assez longue concernant sa mise en place.

### **3. Le projet *Comprender-se mutuamente leggendo et hablando des langues différentes este posibil?***

Le PCTO *Comprender-se mutuamente leggendo et hablando des langues différentes este posibil?* a été choisi par deux classes de *quarta* et *quinta superiore*<sup>12</sup> du Lycée linguistique « Buratti », avec 19 participants entre 17 et 19 ans. La formation a commencé en février 2020 et s'est déroulée en distanciel à cause de la pandémie de Covid-19, à raison de deux heures par semaine pendant six semaines, pour un total de 12 heures. Nous nous sommes concentrée en particulier sur le portugais, sur le corse et sur le roumain, car les étudiants avaient déjà une bonne connaissance du

français et de l'espagnol, langues qu'ils avaient choisies dans leur parcours.

Les objectifs envisagés, présentés lors du premier jour du cours, sont de différentes natures : un objectif linguistique et interlinguistique, un objectif culturel et un objectif interculturel. En ce qui concerne l'objectif linguistique et interlinguistique, les participants ont développé une compétence plurilingue basée sur la capacité à comparer des langues déjà connues avec d'autres langues romanes avec lesquelles ils sont entrés en contact pendant la formation. Quant à l'objectif culturel, nous avons exploré certains aspects des cultures de différentes langues romanes en exploitant différents outils (chansons, vidéo, etc) pour acquérir des connaissances transversales sur des contenus historiques, socioculturels, artistiques et linguistiques.

Enfin, pour ce qui est de l'objectif interculturel, nous avons proposé des activités qui ont permis de développer la capacité des participants à adopter une approche comparative et interculturelle afin d'établir des relations entre leur propre culture d'origine et d'autres cultures et à dépasser ainsi les relations stéréotypées. Nous allons décrire dans les sections suivantes quelques activités que nous avons proposées pendant la formation.

### **3.1. Comprendre des langues inconnues, c'est possible !**

Afin de montrer aux élèves leur capacité de comprendre des langues inconnues, nous leur avons soumis un texte traduit dans des langues différentes, de la plus opaque à la plus transparente (du russe au portugais, en passant par l'allemand et le roumain)<sup>13</sup>. Nous leur avons ensuite demandé de mettre en évidence les éléments lexicaux qu'ils étaient en mesure de reconnaître. Dans le texte en russe, ils n'ont été capables de reconnaître que des chiffres. Dans le texte allemand, le nombre des mots compréhensibles a augmenté et les élèves ont été capables d'élaborer des hypothèses sur la signification de ce texte. En effet, l'observation du texte en allemand a permis d'avancer l'hypothèse qu'il s'agissait d'une étude (*Studie*), que des universités étaient impliquées (*Universität*), qu'on citait les États américains (*Amerikanern*) de la Pennsylvanie et de l'Alabama ; qu'il s'agissait de quelque chose concernant l'esprit (*mentalen* - en italien existe l'adjectif *mentale* et le substantif *mente*). L'adjectif *positive* a permis d'avancer une hypothèse quant à la présence de quelque chose de positif. Les élèves ont été en mesure de dire aussi que l'étude a concerné 3000 personnes (*3000 Personen*), probablement entre 65 et 95 ans (*65 und 95*).



Les textes en roumain et en portugais n'ont fait que confirmer leurs hypothèses.

En ce qui concerne l'extrait en roumain, la parenté linguistique a permis de comprendre une grande partie du message, du fait de la présence d'un grand nombre de mots transparents : *Exercițiile mentale, efect benefic, termen lung, asupra memoriei persoanelor, concluzia, studiu realizat de americani, participat, 3.000 de persoane între 65 și 95 de ani, realizat, de la Universitățile din Pennsylvania și Alabama, în perioada 1998-2004.*

Le même texte en portugais a permis aux élèves de cerner la signification du mot *cercetători*, opaque dans le texte en roumain mais assez transparent dans le texte en portugais (*investigadores, investigatori* en italien, même si la signification de ces deux mots ne s'équivaut pas à 100%). Les seuls mots qui sont restés opaques dans les deux derniers textes ont été *în vârstă* et (*persoas*) *idosas* ; leur sens a été dévoilé grâce à l'espagnol *los ancianos*. Cette activité nous a permis de motiver les élèves et de les inciter à s'engager à part entière dans la formation, parce qu'ils se sont rendu compte que comprendre une langue inconnue est possible, bien que cela le soit sous certaines conditions.

### 3.2. Se présenter dans différentes langues romanes

L'objectif de cette activité était de reconnaître les formules de présentation en portugais. Nous avons pu utiliser des documents authentiques, tirés de la session de formation à l'intercompréhension sur la plateforme Miriadi<sup>14</sup>, qui s'est déroulée de septembre à décembre 2020 et à laquelle nous avons participé. Nous avons présenté aux étudiants onze messages de présentation des participants portugais à la session et leur avons demandé de remplir un tableau avec les manières de dire le nom, l'âge, la nationalité, la ville d'origine, etc.

Nous avons remarqué que les étudiants ont été en mesure non seulement de reconnaître des éléments proprement lexicaux (*eu me chamo, sou a Carolina, tenho 25 anos, Sou brasileiro, de João Pessoa, Paraíba, Nasci em Campina Grande, morei no Rio de Janeiro durante minha infância*), mais également des structures syntaxiques particulières telles que *adoro+* infinitif, *tenho interesse em +* infinitif, *gosto muito de +* infinitif, *espero que este projeto me permita +* infinitif, etc). Il s'agissait bien évidemment d'hypothèses, car personne dans la classe ne connaissait le portugais ; ces hypothèses ont pu être confirmées par une recherche ultérieure dans les dictionnaires en ligne. Les étudiants ont donc manifesté leur capacité à faire des inférences, à reconnaître des structures syntaxiques et à faire des réflexions métalinguistiques. Il faut également remarquer la nécessité de pouvoir

confirmer ou infirmer les hypothèses posées pendant les réflexions : les étudiants doivent être en mesure de vérifier leurs hypothèses, d'une part pour acquérir une confiance en soi quand ils s'approchent d'une langue inconnue, d'autre part afin de ne pas laisser de doutes et de les aider à construire leur connaissance de cette langue étrangère.

### 3.3. Traditions culinaires dans le monde

Dans l'activité *Ricette dal mondo*, nous avons choisi de pratiquer l'intercompréhension à l'écrit dans plusieurs langues romanes (espagnol, portugais, catalan, roumain et français). Nous avons identifié sur internet des descriptions de certains plats typiques dans chaque langue et avons rédigé une fiche à remplir, portant sur le nom du plat, le pays où on peut le goûter, l'occasion pour laquelle on prépare ce plat et la liste des ingrédients. Les étudiants se sont aperçus de l'importance de repérer des mots transparents pour rechercher les informations demandées. Le texte roumain présentait un niveau plus élevé de difficulté de compréhension par rapport aux autres descriptions. À côté d'éléments assez transparents pour des italophones, tels que quelques noms d'ingrédients (*făină, ouă, lapte*), d'autres éléments restaient très opaques et c'est seulement grâce à des mots tels que *data, forma* (qui ont la même forme en italien) que les étudiants ont pu associer le mot *martie* au mois de mars (*data de 9 martie*), ou dire la forme de ce gâteau (*în formă de opt*). La compréhension de certains éléments a été favorisée par l'oralisation des mots (par exemple le mot *opt*). Pour d'autres mots (pour deux ingrédients en particulier, le sucre et la levure) nous avons dû faire appel aux connaissances encyclopédiques des étudiants (« Il s'agit d'un produit salé ou sucré ? », *produs de patiserie*, donc il devrait y avoir du sucre ; en outre, comme il s'agit d'un gâteau, un autre ingrédient fondamental pour ce genre de produit est la levure). Après avoir suscité ces observations, nous avons demandé aux étudiants de rechercher dans le texte les mots correspondant à *sucre* et *levure*. La réponse, dans le premier cas, a été *zahăr*, grâce au z initial (comme pour le mot italien, *zucchero*), dans le second cas *drojdie*, le dernier mot inconnu de la liste des ingrédients. Ces hypothèses ont été confirmées par une recherche dans les dictionnaires en ligne. Ce texte nous a permis aussi de faire une incursion dans les traditions et dans l'histoire roumaines, car les *sfintisorii* sont préparés à l'occasion de la commémoration de la mort de 40 soldats chrétiens le 9 mars<sup>15</sup>.

### 3.4. À la découverte du corse

L'activité de découverte de la langue corse se basait sur l'intercompréhension de l'oral. Nous avons utilisé une vidéo présentant les activités qui s'inscrivent dans les actions des politiques linguistiques du gouvernement français visant à protéger les langues minoritaires et ayant obtenu un soutien financier. Il s'agissait d'un reportage diffusé sur la chaîne régionale de France3 en corse, *Bastelica : comment apprendre le Corse hors de l'école ?*<sup>16</sup>. Dès la première écoute, les étudiants ont remarqué une forte similitude du corse avec l'italien (une des étudiantes a affirmé : « *mi sembra un dialetto dell'italiano* »<sup>17</sup>), en particulier en raison des nombreuses similitudes existant entre les deux langues en ce qui concerne le lexique et l'organisation de la phrase. Ils ont également remarqué l'emploi en corse de certains mots qui appartiennent à des dialectes de la péninsule italienne, tels que *cacciate*, *ciavatte*. Quant à la relation entre le corse et le français, ils ont remarqué que le rythme et la prosodie du discours faisaient penser au français. Après la première écoute nous avons proposé un questionnaire portant sur la compréhension générale de la vidéo et plus précisément sur la typologie d'initiative présentée, le public visé et la période pendant laquelle l'initiative s'est déroulée. Les étudiants n'ont pas eu de difficulté à répondre à ces questions générales. Une deuxième partie de l'activité prévoyait une compréhension plus analytique de la vidéo, dans laquelle nous avons demandé aux étudiants de repérer des toponymes (*Bastelica*, *San Pieru Corsu*), d'identifier les avantages d'une telle formation, la typologie des activités proposées pendant la semaine, le nombre des participants et les raisons pour lesquelles une telle initiative avait été mise en place.

Les éléments du discours tout à fait identifiables ont permis aux participants de mener à bien l'activité.

## 4. Pistes de réflexion

Nous allons présenter dans cette section les réponses des participants au questionnaire proposé pour l'évaluation de ce parcours en intercompréhension. Il se basait sur 16 questions, dont les deux premières portaient sur l'âge et la classe des participants.

L'une des premières constatations est que presque la moitié des participants ont déjà entendu parler de l'intercompréhension, bien qu'ils n'aient pas précisé le contexte dans lequel ils sont entrés en contact avec ce concept. Nous avons également demandé aux participants de faire une auto-évaluation de leur niveau de compétences en intercompréhension au début et à la fin du cours : quelques participants ont déclaré avoir un niveau satisfaisant (11 participants), d'autres en revanche, ont déclaré avoir un faible niveau.

Quant à leurs attentes par rapport à la typologie de cours, les participants n'avaient pas bien compris quels étaient les objectifs. Dans plusieurs réponses, en effet, les élèves ont souligné qu'ils s'attendaient à une formation en langue espagnole, dans la mesure où le projet leur avait été présenté en ces termes.

Pour ce qui est de la motivation des participants au début de l'expérience, trois étudiants sur neuf ont déclaré être peu motivés, le reste, en revanche, s'est dit être assez motivé ; quant à l'intérêt pour ce type d'expérience, la majorité s'est dite assez intéressée et six personnes ont déclaré être très motivées.

En ce qui concerne leur engagement et leur participation active dans l'expérience, deux participants ont admis ne pas avoir été trop impliqués, la majorité a donné 3 points (sur une de 5 points) à leur implication, 4 personnes se sont engagées activement et deux personnes très activement.

Après analyse des réponses sur l'utilité d'une telle formation, il ressort que les participants ont été avant tout sensibles à leur capacité de comprendre des langues qu'ils n'avaient jamais étudiées selon une méthode traditionnelle. Quelques participants ont aussi mis en avant le fait d'avoir découvert qu'il était possible de comprendre une langue inconnue à l'oral.

Deux participants ont mis en évidence l'aspect collaboratif du cours, dans le sens que la mise en commun des observations par les participants permettait à tous d'arriver à la signification des mots peu transparents. Les participants ont également souligné la possibilité qui leur a été accordée de participer activement au cours et de s'y impliquer<sup>18</sup>. Un autre aspect important qui a été mis en évidence est l'aspect ludique de l'expérience. Ils se sont rendu compte que entrer en contact avec des langues peu connues peut être amusant et intéressant<sup>19</sup>.

Une question portait également sur des suggestions sur les contenus du cours. S'ils nous ont confirmé que le choix des contenus était approprié, certains ont proposé des idées de sujets plus en lien avec le monde étudiant (chansons et films plus actuels). D'autres ont demandé un approfondissement des aspects davantage liés à la comparaison des systèmes syntactiques et grammaticaux des différentes langues romanes abordées. Les participants ont également fait des observations sur la possibilité d'avoir accès à du matériel vidéo sous-titré de façon à mieux comprendre certains mots ou expressions plus complexes.

Quant à l'utilité de ce parcours dans leur avenir professionnel, certains étudiants ont noté que ce type d'expérience pourrait leur être utile dans leur avenir professionnel car, étant étudiants en langues, elle leur a permis d'ouvrir leur esprit à de nouvelles façons de comprendre des langues qu'ils ne connaissent pas<sup>20</sup>.

## Conclusions

La Recommandation du Conseil de l'Europe de soutenir « le droit à une éducation, une formation et un apprentissage tout au long de la vie inclusif et de qualité » et de garantir « à tous des possibilités de développer des compétences clés » (Recommandation, 2018 : 1) a incité les gouvernements des États membres à être attentifs à une formation s'inscrivant dans ces objectifs. La mise en place de cette formation sur la découverte des stratégies en intercompréhension pour comprendre des langues peu ou pas du tout connues a répondu, comme nous l'avons décrit, au besoin pragmatique des établissements d'enseignement secondaire de s'inscrire dans cette ligne d'action.

Les observations que nous avons menées pendant les 12 séances du cours et les réponses des participants au questionnaire final de satisfaction nous permettent d'affirmer que cette typologie de parcours et plus généralement les pratiques intercompréhensives peuvent être considérées comme très inclusives, dans la troisième acception d'éducation inclusive proposée par Göransson et Nilholm (2014 : 265) comme réponse aux besoins sociaux/académiques de tous les élèves.

En fin de compte, nous sommes convaincue qu'une telle typologie d'expérience, bien qu'elle ne soit pas insérée dans un curriculum officiel des études secondaires, peut s'inscrire à part entière dans les finalités des PCTO et contribuer à la diffusion de bonnes pratiques liées à l'enseignement des langues étrangères via l'intercompréhension.

## Bibliographie

Araújo e Sá, M. H. 2014. Prestation 7.1. Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension - Rapport. [En ligne] : [https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestacion\\_7-1.pdf](https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestacion_7-1.pdf) [consulté le 10 octobre 2021].

*Cadre Européen de référence des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. 2007. [https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp\\_fr.pdf](https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp_fr.pdf) [consulté le 10 octobre 2021].

Constantin, F. 2015. « Rendre l'intercompréhension plus accessible - proposition pour un modèle de vulgarisation ». In : *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension en présence et en ligne*. Iasi : Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”, p. 163-178. [En ligne] : [https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01503071/file/vol\\_approches\\_plurielles\\_mars.2016\\_final.pdf](https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01503071/file/vol_approches_plurielles_mars.2016_final.pdf) [consulté le 10 octobre 2021].

Fanara, A., Niefi, C., Simeone, M.C. 2015. « 'Poliglotta? No, plurilingue!'. Inserimento curricolare del portoghese grazie all'intercomprensione/Liceo linguistico di Stato Giovanni Falcone di Bergamo, Italia », In Araújo e Sá, M. H. (coord.). *Histórias em Intercompreensão: a voz dos autores*, UA Editura, Aveiro, p. 18-38.

Göransson, K., Nilholm, C. 2014. « Conceptual Diversity and Empirical Shortcomings: A Critical Analysis on Research on Inclusive Education ». *European Journal of Special Needs Education*, 29, p. 265-280.

Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2018, Linee guida. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496> [consulté le 10 octobre 2021].

Perdriault, M. 2014. *L'écriture créative*, Erès.

Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2018/C/189/01, Conseil de l'Europe.  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=hu](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=hu) [consulté le 10 octobre 2021].

Annexe : extraits utilisés pour une première sensibilisation  
à la découverte de langues inconnues<sup>21</sup>

Extrait en russe

Благотворное влияние на долговременную память пожилых людей оказывают психические упражнения. К такому выводу пришли американские учёные, проводившие исследование в Университетах Пенсильвании и Алабамы в период с 1998 по 2004 год. В исследовании приняли участие 3000 человек в возрасте от 65 до 95 лет.

Extrait en allemand

Die mentalen Übungen haben langfristig positive Auswirkungen auf das Gedächtnis älterer Menschen, so das Fazit einer von Amerikanern durchgeführten Studie. Die Studie, an der 3000 Personen zwischen 65 und 95 teilgenommen haben, wurde von Forschern der Universität von Pennsylvania und Alabama im Zeitraum von 1998 bis 2004 durchgeführt

Extrait en roumain

Exercițiile mentale au efect benefic pe termen lung asupra memoriei persoanelor în vârstă, este concluzia unui studiu realizat de americani. Studiul, la care au participat 3.000 de persoane între 65 și 95 de ani, a fost realizat de cercetători de la Universități din Pennsylvania și Alabama, în perioada 1998-2004

Extrait en portugais

Os exercícios mentais têm um efeito benéfico na memória a longo prazo das pessoas idosas, de acordo com um estudo realizado por americanos. O estudo, no qual participaram 3.000 pessoas entre os 65 e 95 anos de idade, foi realizado por investigadores das Universidades da Pensilvânia e do Alabama entre 1998 e 2004.

Extrait en espagnol

Los ejercicios mentales tienen efectos beneficiosos sobre la memoria a largo plazo de los ancianos, es la conclusión de un estudio realizado por los americanos. El estudio, a la que asistieron 3.000 personas entre 65 y 95 años, fue llevada a cabo por investigadores de la Universidad de Pennsylvania y Alabama, durante el período comprendido entre 1998 y 2004.

Extrait en italien

Gli esercizi mentali hanno effetti benefici sulla memoria a lungo termine delle persone anziane. È la conclusione di uno studio realizzato dagli americani. Lo studio, al quale parteciparono 3000 persone tra i 65 e i 95 anni, è stato realizzato di ricercatori delle Università di Pennsylvania e Alabama, nel periodo compreso fra il 1998 e il 2004.

### Notes

1. Nous pensons notamment aux projets dont le plurilinguisme était une caractéristique fondamentale, tels que Galapro (2008-2011), Redinter (2008-2011), Eurom5 (2012, <https://www.eurom5.com/>) ou Miriadi (2012-2015). Pour plus de renseignements voir <https://www.miriadi.net/projets>.
2. Cf. <https://www.unitus.it/it/unitus/offerta-formativa1/articolo/alternanza-scuola-lavoro>.
3. Le nombre d'heures total était différent selon la typologie d'établissement scolaire. En effet, la loi prévoyait un minimum de 210 heures dans les établissements professionnels, un minimum de 150 dans les établissements techniques et un minimum de 90 heures dans les lycées. Dans une mise à jour de cette même loi, en 2015, le nombre d'heures a augmenté, passant à 400 pour les deux premières typologies d'établissements scolaires et à 200 pour les lycées.
4. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=fr> ; à cause de la pandémie de COVID-19, ces recommandations, qui devaient être valables jusqu'à 2021, ont été mises à jour dernièrement mais s'appuient sur la *Stratégie en matière de compétence 2016* de la Commission Européenne <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381> qui avait pour objectif de renforcer le capital humain, l'employabilité et la compétitivité.
5. [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning\\_fr](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_fr)
6. D'après Perdriault (2014 : 12), la littératie « désigne la capacité à comprendre et utiliser l'écrit (...) dans un espace bidimensionnel ». Il s'agit d'un aspect fondamental dans la formation de tout individu puisqu'il conditionne son insertion dans la société. En même temps, il représente un processus long et ardu qui implique différents niveaux – les niveaux cognitif, symbolique et social – et qui peut être semé d'obstacles.
7. Les concepts d'apprentissage formel, informel et non formel concernent l'apprentissage tout au long de la vie et ont été définis aux alentours des années 2000 par la Commission Européenne et le CEDEFOP. En particulier, l'apprentissage non formel désigne des activités planifiées se déroulant hors des environnements d'apprentissage formel, qui se produisent néanmoins au sein des communautés. Il s'agit d'activités structurées qui visent une « compétence ou un domaine de connaissance particulier » et qui présupposent l'intention d'apprendre quelque chose de la part de l'individu qui y participe (<https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>).
8. [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-action-plan\\_fr](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-action-plan_fr)
9. Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension À Distance - Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie de la Commission Européenne, sous-programme Langues (Activité clé2), action KA2 Réseaux multilatéraux.
10. Les premiers résultats des ateliers de travail du Lot 7 ont été publiés dans Araújo e Sá 2014.
11. « [T]utti gli studenti hanno scoperto e praticato l'IC, hanno compiuto esercizi di inter-comprensione con diversi strumenti e modalità, hanno riflettuto sul loro modo di imparare le lingue straniere e hanno scoperto di avere più competenze di quelle che ritenevano ».
12. Les classes de *quarta* et *quinta superiore* correspondent aux deux dernières classes du deuxième cycle d'éducation italien avant d'obtenir le baccalauréat (*maturità*).
13. Cette activité a été tirée et adaptée de celle présentée dans Constantin 2015. Nous avons utilisé le texte en roumain (une langue un peu plus opaque parmi les autres langues romanes) avant de passer au portugais, à l'espagnol (langue connue par les élèves) et à l'italien (pour le contrôle final). Vous trouverez en annexe les six extraits utilisés.
14. Il s'agit de la session *RFC 4 : Romanofonia e cinema, bambini partigiani, infancias clandestinas*, basée sur la vision de cinq films, à laquelle se sont inscrits 140 participants environ, appartenant à cinq universités (Italie, Brésil, France, Espagne). Pour plus d'information sur le

déroulement de la session et sur les produits réalisés à la fin du parcours, visitez la page <https://www.miriadi.net/romanofonia-e-cinema-4-bambini-partigiani-infancias-clandestinas/phase/caderno-resumos-romanofonia-e>.

15. Nous avons également proposé la lecture de la première partie de la page Wikipédia en roumain, qui parle de cet épisode, [https://ro.wikipedia.org/wiki/Sfin%C8%9Bi\\_40\\_de\\_mucenici\\_din\\_Sevastia](https://ro.wikipedia.org/wiki/Sfin%C8%9Bi_40_de_mucenici_din_Sevastia).

16. La vidéo est disponible à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=jtQsRZTYjVo>.

17. « À mon avis, cela ressemble à un dialecte italien ».

18. « L'efficacia, il mettersi in gioco, la possibilità di intervenire molto (...) ».

19. « Questo percorso mi ha aiutato a capire (...) quanto sia divertente e interessante mettersi in gioco con quelle [lingue] che non si conoscono ».

20. « (...) mi ha aperto la mente a nuove lingue e a nuovi modi per comprendere quelle che non conosco ».

21. Cf. Constantin 2015. Nous avons apporté quelques modifications au texte en russe et ajouté le texte en portugais qui n'était pas inséré dans l'activité citée.