

**Produire des outils didactiques interlinguistiques**  
*Rapport sur le développement des approches d'enseignement / apprentissage  
simultané de plusieurs langues*

**Patrick Chardenet**

**Maître de conférences en sciences du langage**  
**Chef de projet Langue française, diversité culturelle et linguistique**  
**Agence Universitaire de la Francophonie**

### LE CONTEXTE ET LES FONDEMENTS

Les systèmes éducatifs valorisent en général un enseignement global visant l'apprentissage total<sup>1</sup>. Pour la grande majorité, les résultats sont décevants. A l'opposé, l'appropriation de compétences organisées (spécifiques, partielles, progressives), peut être productive pour les publics qui savent définir des besoins linguistiques particuliers et limités pour un temps donné mais également dans le cadre d'une éducation aux langues fondée sur l'observation multilingue comme support. Elle permet dans le même temps d'envisager cette appropriation dans plusieurs langues, réalisant ainsi une économie de moyens et favorisant une prise de conscience de stratégies d'apprentissage transposables qui pourront être réinvesties dans un approfondissement de certaines des langues ou dans une nouvelle approche de nouvelles langues. Cet interlinguisme peut être l'un des facteurs essentiels qui permettra de contribuer à la compréhension d'un multilinguisme davantage vecteur de développement que barrage à la mondialisation. Depuis plusieurs années des recherches linguistiques, didactiques et des expériences d'enseignement montrent la faisabilité des projets d'intercompréhension par groupes de langues, ouvrant ainsi la voie à une didactique intégrée :

- groupe scandinave : danois, suédois ;
- groupe nordique : hollandais, anglais, allemand ;
- groupe slave : russe, polonais ;
- groupe roman : catalan, espagnol, français, italien, portugais, roumain.

Démarche qui devrait permettre de produire des outils ayant deux fonctions :

- convaincre les opérateurs (chefs d'établissements, enseignants, décideurs des systèmes éducatifs) de leur efficacité par rapport aux buts annoncés ;
- s'insérer dans les dispositifs actuels en favorisant des rapprochements entre enseignants, établissements d'enseignement, départements d'université.

L'état des lieux suivant ne prétend évidemment pas à l'exhaustivité, il rapporte une certaine densité d'expériences cumulées, parfois en relation les unes entre-elles, parfois sans lien réel, qui témoignent des avancées et des approfondissements nécessaires (particulièrement du point de vue de l'entraînement à l'alternance linguistique et en matière d'évaluation de compétences plurilingues).

---

<sup>1</sup> NDLR : C'est ce qu'on appelle viser l'équilinguisme (égalité de niveau recherché entre langue maternelle et LE).

## Les composantes de l'approche

Si au plan éducatif, la prise de conscience plurilingue<sup>2</sup> introduite dans les années 1970 en Grande Bretagne par Eric Hawkins pour lutter contre l'intolérance sociale et culturelle d'une société britannique multiethnique a constitué une base de réflexion pédagogique, l'objet langue et son analyse comparées représente le modèle didactique (<http://www.lexically.net/ala/>).

## Les composantes linguistiques

Si la comparaison linguistique est une démarche qui a marqué la productivité de la didactique des langues (déjà bien avant que celle-ci ne soit désignée par ce terme<sup>3</sup>) particulièrement dans le cadre de la recherche de **fréquences d'erreurs** dans l'apprentissage, en fonction de la langue cible comparée avec la langue 1, c'est avant cela un domaine heuristique élaboré depuis la première moitié du XIXe siècle en Allemagne et en France dans des circonstances particulières d'un environnement politique lié à la construction d'Etats-nations.

La description comparée des langues vit alors un choc sous l'influence de la re-découverte<sup>4</sup> du sanskrit. L'identification d'une proto-langue complexe à l'origine d'un vaste groupe linguistique indo-européen contribue à développer le comportement comparatiste dans le but de trouver la proto-langue, mère de toutes les langues du monde (*Ursprache*). L'Allemand Schlegel (1808) détermine deux notions importantes à travers l'étude du sanskrit :

- la transparence morphologique repérable dans des langues différentes ;
- la notion de /racine/ élaborée par les Hindous et sur laquelle s'articulent des dérivations variées selon les langues.

L'approche allemande est alors très avancée par rapport aux autres pays, particulièrement en ce qui concerne les langues romanes pour lesquelles une première synthèse de l'évolution de ce groupe, langue par langue est publiée en 1836.

En 1820, Humboldt fonde la linguistique comparée et se détourne ainsi de la question de l'origine pour faire l'étude de la diversité. Mais le contexte politique tend particulièrement à exploiter une certaine unité culturelle, identitaire, voire ethnique autour de la langue. Cette orientation qui va se développer dans les études génétiques des langues se formalisera après les succès économiques et militaires de la Prusse dans une définition radicale de l'unité linguistique pangermanique. L'exploitation du comparatisme marque alors un glissement nationaliste et irrédentiste dans certains milieux où il est même question de remplacer la notion de langue indo-européenne par langue indo-germanique. C'est donc sur ce fonds à la fois épistémologique, politique où certains pays ont réalisé une unité linguistique plus avancée que d'autres, voire idéologique que se fonde cette tradition comparatiste., et c'est peut-être ce qui explique en partie sa mise en sommeil épistémologique.

<sup>2</sup> HAWKINS, E.; 1984-87; *Awareness of language : An introduction*. Cambridge; Cambridge University Press.

<sup>3</sup> On parlait alors d'"enseignement des langues", voire de "méthodologie".

<sup>4</sup> Dès 1784, l'anglais William Jones fonde la Société asiatique de Calcutta et détermine un programme de recherche qui compare le sanskrit avec le grec, le latin et l'allemand.

Aujourd'hui apparaît un nouvel intérêt pour cette démarche dans des cadres différents liés à la prise en compte sociolinguistique du plurilinguisme. Parmi les travaux qui introduisent la comparaison, l'étude des **échanges plurilingues**<sup>5</sup> et ceux qui visent l'amélioration du fonctionnement social de la diversité linguistique par l'enseignement / **apprentissage simultané**, l'**intercompréhension** ou la **compréhension mutuelle**.

La démarche est maintenant pragmatique en ce sens qu'elle vise à produire des outils de connaissance des pratiques langagières plurilingues et des outils d'enseignement/apprentissage permettant d'entraîner à la compréhension mutuelle pour des langues parlées dans des espaces d'interlocution courants.

## **Les composantes didactiques actuelles**

Le degré de dissociation nécessaire dans les objectifs didactiques variera en fonction du but recherché (niveau de sensibilisation ou de maîtrise des alternances linguistiques), distance entre les langues en question, du public (âge, motivation), du cursus (rythmes) et du type d'outil (présentiel, papier, électronique, distance, multimédia ...). On visera ainsi en compréhension des séquences variables (mots –bases et affixes ; phrases ; textes, discours). Les ressources actuellement disponibles privilégient le lexique comme entrée et son stock lexical commun (mots internationaux, vocabulaires pan-latins). Le lexique sert inévitablement d'accroche méthodologique, mais on peut passer à des unités plus complexes (actes de parole contextualisés comme les formules de politesse, les rituels formels du courrier, des éléments de dialogues plurilingues, des marques dans les discours (connecteurs argumentatifs, macrostructures textuelles, système anaphorique) et dans les genres discursifs plurilingues (colloques, conférences internationales).

En général, qu'elles se fondent sur une comparaison positive ou une comparaison négative, les opérations didactiques se manifestent à huit niveaux d'observation et d'activité<sup>6</sup>:

- ↘ le lexique international
- ↘ le lexique pan-roman
- ↘ les correspondances de phonèmes
- ↘ les relations phonographiques (phonèmes –graphèmes)
- ↘ la syntaxe pan-romane
- ↘ la morphosyntaxe
- ↘ le système d'affixes (préfixes et suffixes)

---

<sup>5</sup> Mondada, L., 1999, "Alternance des langues et linguistique des pratiques interactionnelles", *Alternance des langues et construction des savoirs*, Cahiers du Français Contemporain, 5, 83-98.

Chardenet, P., 2004 " Echanges plurilingues en ligne et construction de l'objet de discours", dans *Carnets du CEDISCOR*, n°8, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

<sup>6</sup> On reprend ici les sept filtres de Klein et Stegmann (op.cit) auxquels est ajouté le genre textuel (selon la démarche didactique proposée pour le français par E. Lousada,, 2002, "Elaboração de material didático para o ensino de francês", dans Paiva Dioniso, A., Machado A.R., Berezza, M.A., *Gêneros Textuais & Ensino*, Editora Lucerna, Rio de Janeiro, pp.72-86, et fondée sur la notion de genre textuelle empruntée à Bronckart, J.P., 1997, *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux et Niestlé, Lausanne.

### ↳ les genres textuels

La comparaison positive entraînera un **processus d'appropriation par assimilation**, la comparaison négative entraînera un **processus d'appropriation par expansion** de règles.

## Les composantes pédagogiques

L'organisation de la classe dans une perspective interlinguistique impose de multiplier les activités en valorisant l'expression des capacités construites dans la biographie linguistique des apprenants. Les choix didactiques énoncés précédemment imposeront également des activités de simulation de situations plurilingues (conférence internationale, tenue de réunion plurilingue, compréhension de films sous-titrés dans une langue tierce ...). L'intercompréhension entre langues de mêmes groupes a ainsi focalisé un certain nombre de travaux<sup>7</sup>.

## Réponses politique et méthodologique à la problématique du plurilinguisme

Les orientations européennes de **politique linguistique multilingue** visant le **plurilinguisme** sont relativement récentes (en 1995, la *Commission européenne* a proposé dans son Livre blanc *Enseigner et apprendre*<sup>8</sup> un objectif éducatif commun : la maîtrise de trois langues communautaires). La traduction dans les faits éducatifs de ces orientations pose un certain nombre de problèmes :

- l'apprentissage d'une langue est un long processus, difficile au niveau individuel ;
- l'enseignement doit tenir compte du milieu institutionnel où il est proposé (scolaire ou hors scolaire) du point de vue des apprenants, de l'organisation ;
- cette formation massive est coûteuse et jamais garantie au niveau collectif si l'on prétend viser l'**équilinguisme** (avec quelle langue, les langues maternelles des élèves qui ne sont pas les mêmes pour tous dans un même système éducatif, ou bien la langue de l'école ?).

Il est alors nécessaire de travailler sur trois niveaux d'innovation :

- la recherche pour fournir des méthodologies adaptées ;
- le changement des programmes de langue dans les cursus ;
- des modifications dans la formation des enseignants.

A partir des années 1980, des fonds européens ont commencé à financer des recherches sur l'intercompréhension entre les langues proches dans différents groupes à travers les programmes Socrates :

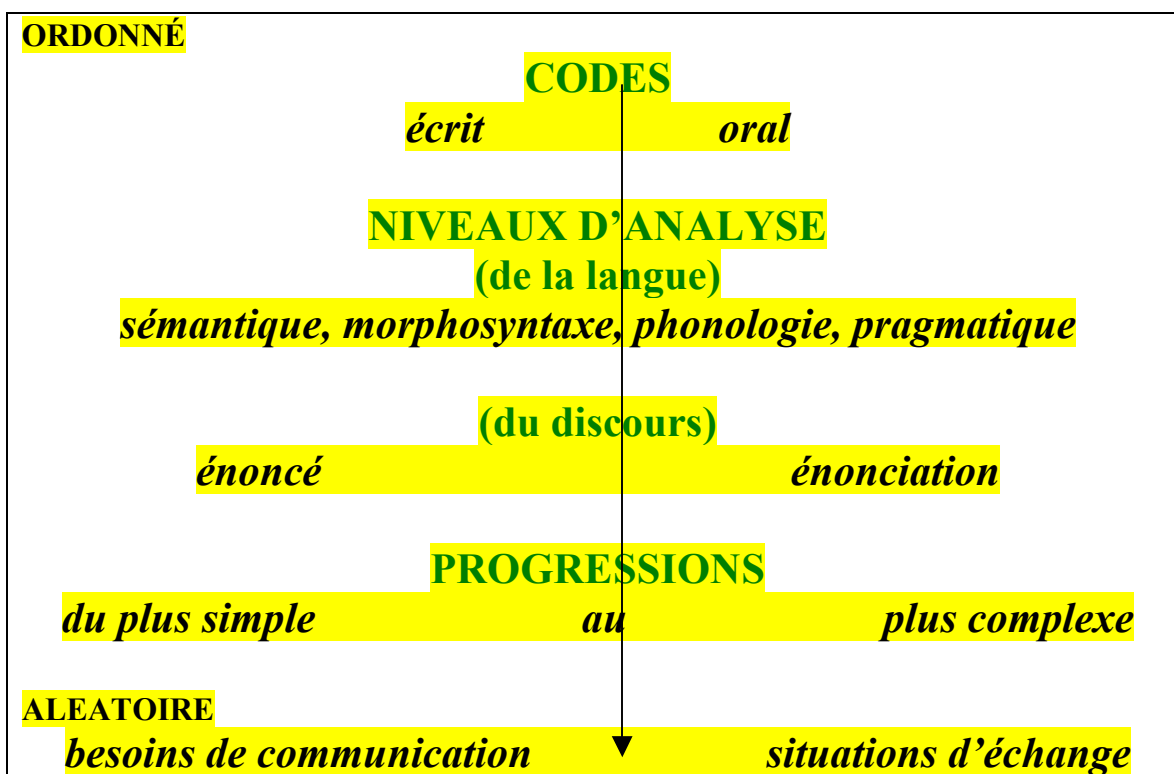
- langues germaniques (*allemand, anglais, danois, luxembourgeois, néerlandais, norvégien, suédois ...*) ;
- langues slaves (*russe, serbo-croate, polonais ...*) ;
- langues romanes (*catalan, espagnol, français, italien, roumain ...*)

<sup>7</sup> L'ensemble des projets se présente sous la forme d'un compendium actualisé année : [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/lingua/products\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/lingua/products_en.html)

<sup>8</sup> 1995, *Enseigner et apprendre ; vers la société cognitive*, Office des publications officielles des Communautés européennes (<http://www.ccc.lu/en/comdg22/dg22.html>)

Il est alors apparu possible de ménager des objectifs de **compétences partielles** (ou **limitées** ou **transitoires**). C'est-à-dire accepter comme objectif possible pour les systèmes éducatifs de vouloir viser moins de compétences, mais dans plusieurs langues, au lieu de compétences élargies<sup>9</sup> mais dans une seule langue. Ceci n'est pas une petite révolution quand on regarde les programmes des méthodes de langue qui sont généralement conçues comme des **dispositifs systémiques** se présentant comme un tout, progressions contraignantes entre les codes (écrit, oral), les niveaux d'analyse de la langue (sémantique, morphosyntaxe, phonologie, pragmatique) et du discours (énoncé, énonciation) croisant de façon plus ou moins astucieuse la difficulté (du plus simple au plus complexe) à la nécessité (en fonction des besoins de communication).

### Dispositif didactique systémique de progression pour l'enseignement des langues



Ce qui est ordonné se fonde sur des modèles descriptifs alors que les situations langagières restent fondamentalement aléatoires et que la progression n'est qu'un facteur du plan d'enseignement qui n'obéit pas à la même rationalité que les progrès de l'apprenant au plan d'apprentissage<sup>10</sup>. Par ailleurs, si nous considérons que l'apprentissage d'une langue étrangère est toujours une relation interlinguistique entre au

<sup>9</sup> Que les faits ne vérifient pas toujours en termes de productivité même après 7 années scolaires d'une première langue, ce qui représente entre 400 et 450h de formation.

<sup>10</sup> BORG, S., 1997, *La notion de progression en didactologie des langues-cultures*, thèse de doctorat, Université de Rouen, sous la direction de J. CORTES.

moins deux langues, la notion d'interlinguisme nous conduit à prendre en compte au moins autant ce qui constitue chaque langue que ce qui en organise leurs relations (**opposition, assimilation**). L'idée de valoriser les objectifs d'intercompréhension entre des langues proches<sup>11</sup> a donc trouvé sur ce terrain de quoi intéresser aussi bien les chercheurs, les décideurs des systèmes éducatifs et de formation, les utilisateurs désireux d'accroître leurs compétences non seulement dans une seule langue, mais dans la compréhension de plusieurs langues. Mais ces orientations posent deux problèmes :

- en amont, celui des ressources scientifiques à mobiliser pour construire des outils méthodologiques multilingues ;
- en aval, celui de la formation des enseignants habitués à travailler sur une langue cible ou un couple langue source / langue cible.

Préparer au plurilinguisme, est-ce former des locuteurs bi-, tri, voire quadrilingues ? La notion de bilinguisme englobe en général les locuteurs ayant recours quotidiennement à plus d'une langue. Le « bi » incluse donc le tri, voire le quadrilinguisme. Mais qu'est-ce qu'un locuteur quadrilingue ? Quelqu'un qui possède les mêmes compétences dans l'ensemble de ces langues, c'est-à-dire un équilingue. Rare, car si la langue maternelle est acquise avec le langage, les langues étrangères sont apprises, une fois le langage acquis. De plus, chaque langue étrangère est apprise dans un contexte (géographique, relationnel/émotionnel...) à un âge et selon des nécessités particulières. C'est le domaine expérientiel qui "formate" la langue apprise. De plus, en 4 et 7 ans, c'est la période de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Hors ces compétences, il est difficile de parler de bilinguisme. Plus simplement, disons que dans le cours de notre vie, nous apprenons, scolairement ou non (apprentissage et acquisition) à manier des langues et que nous tâchons de nous débrouiller avec au moment où il devient pertinent de les utiliser, ou au moment où elles s'imposent à nous.

## **Vers de nouveaux cursus et de nouveaux profils d'enseignants**

Traditionnellement, les formations académiques de spécialistes des langues sont relativement cloisonnées. S'il existe en France des « Facultés », des « UFR », des « Départements » ou des « Instituts » de langues romanes, il s'agit le plus souvent d'abriter administrativement des enseignements qui ne se croisent guère et qui restent **étanches**. Mélanger les langues est de tradition considéré comme une pratique l'impur alors que les contacts de langues mettent en évidence la dynamique des mélanges. La conséquence à la fois psychologique et sociale en est que sur le terrain de l'enseignement des langues, l'italianiste ne se permettra pas de parler « au nom du » français ou de l'espagnol, l'hispaniste, « au nom du » portugais ou de l'italien, etc. Ces questions imposent des réponses d'autant plus urgentes qu'il s'agit de concilier des exigences européennes et l'accroissement du nombre de pays dans l'Union de 15 à 25 avec :

- la nécessité de donner aux fonctionnaires européens et aux citoyens les possibilités de s'exprimer et de se faire comprendre le plus justement possible ?
- rendre les citoyens européens compétents dans au moins trois langues européennes ?

---

<sup>11</sup> On peut préférer cette terminologie à celle de "langues parentes" ou "langues de même famille" qui entretiennent des rapports chargés d'ambiguïté avec la génétique humaine.

Le caractère massif du but de formation implique qu'une des clés sera certainement le rôle joué par l'enseignement / apprentissage des langues dans les systèmes éducatifs. Que l'on se contente d'enseigner les langues comme on l'a fait jusqu'ici :

- en nombre (au mieux deux langues),
- en qualité (sans objectifs communs visant des compétences communicatives et sans échelles de compétences communes),
- à des rythmes identiques quelle que soient les langues maternelles, les langues cibles

et l'on se dirigera certainement par la force des constats négatifs et des coûts vers une langue dominante dans la technocratie de l'Union qui s'imposera à long terme aux citoyens, donc aux systèmes éducatifs. Car il faut rappeler que si les travaux financés par le Conseil de l'Europe en matière de précision de finalités et d'objectifs (*Un Niveau Seuil* dans les années 1970/1980, le *Cadre Européen de Références*, les *Echelles communes de compétences* et le *Portfolio Européen des Langues* dans les années 1990), chaque système éducatif reste complètement autonome, davantage soumis aux contraintes locales qu'aux orientations globales.

Malgré des orientations clairement établies depuis 1995, aujourd'hui, dans l'enseignement secondaire de l'Union européenne, environ 88% des élèves tentent d'apprendre l'anglais, moins de 30% le français, à peu près 15% l'Allemand et environ 10% l'espagnol et ces choix peu diversifiés tendent à se renforcer avec le développement des apprentissages précoces dans l'enseignement primaire qui ne font qu'ajouter une année ou deux à l'enseignement des plus dominantes parmi ces langues<sup>12</sup>. L'effet de cette concentration se reporte également sur l'offre en matière d'interprétariat. Il est parfois difficile de trouver en nombre suffisant des interprètes ayant au moins une compétence de compréhension totale en danois, finnois, grec, portugais, suédois. L'*Association internationale des interprètes de conférences* (AIIC) regroupe les langues de travail en trois catégories :

---

<sup>12</sup> Il s'agit là de tendances et de moyennes qui cachent aussi une grande disparité. Un seul pays de l'Union, l'Irlande ne rend aucune langue étrangère obligatoire dans son système éducatif, l'anglais et l'irlandais étant enseignés à tous les élèves. Si l'enseignement obligatoire des LE commence à 9ans en France, à 10 ans en Allemagne, aux Pays-Bas et au Portugal, il débute à 7 ans en Italie, en Finlande et en Suède, à 6 ans au Luxembourg en Autriche et en Norvège. En se fondant sur les compétences en LE des citoyens de ces pays, on peut remarquer que les résultats ne sont pas liés de manière absolue au nombre d'années d'enseignement, (Source Eurydice, unité européenne, La place des langues étrangères dans les systèmes éducatifs européens, 1999/200, <http://www.eurydice.org> ).

## Langues ACTIVES

**Langues A :** langue maternelle de l'interprète (ou toute autre langue rigoureusement équivalente) vers laquelle il travaille à partir de toutes ses autres langues de travail.

**Langues B :** langue dont l'interprète, sans qu'elle soit sa langue maternelle, a une maîtrise parfaite et vers laquelle il travaille à partir d'une ou plusieurs de ses autres langues.

## Langues PASSIVES

**Langues C :** langue dont l'interprète a une compréhension totale et à partir de laquelle il travaille.

Cependant, un facteur démographique va certainement peser en faveur des innovations pédagogiques avec le renouvellement de près de la moitié des effectifs des enseignants qui devront partir à la retraite dans les 15 prochaines années. Un terrain logiquement plus favorable se présentera si l'on commence aujourd'hui à modifier les processus de formation. Cette situation a donc conduit l'Union européenne à consacrer des moyens à la recherche de solutions méthodologiques à travers le financement de programmes de recherche. L'une de ces solutions est **l'enseignement/apprentissage multilingue : apprendre plusieurs langues dans le même temps**. Et pour commencer, centrer ces travaux sur ce qui apparaît comme le plus accessible rapidement : les compétences de compréhension entre les langues proches. Ce qui a eu pour conséquences de réactiver les approches comparatistes<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Dabène, L., 1996, "Pour une contrastivité revisitée", dans *ELA*, n° 104, pp. 393-399.



## LES RESSOURCES DISPONIBLES

La disponibilité de ces ressources a progressé depuis la fin des années 1990 mais leur accessibilité n'est pas toujours immédiate. Objets de recherche et d'expérimentation, elle relèvent encore d'une diffusion relativement restreinte (exception faite d'Itinéraires romans, directement accessible en ligne et de Galanet à partir d'une plate-forme en consultation. Dans le cadre de la démarche d'offre de supports multilingues, deux orientations se distinguent : les **ressources agrégatives** (langues associées en parallèle) ; les **ressources analytiques** (approches interlingues).

### EuRom 4

#### Une approche interactive de quatre langues

<http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4>

<http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/apprentissage.html>

<http://www.terminometro.info/ancien/b41/fr/eurom4.htm>

[http://www.up.univ-mrs.fr/delic/perso/vilagines/ER4\\_presentation.html](http://www.up.univ-mrs.fr/delic/perso/vilagines/ER4_presentation.html)

<http://www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/15stembert.pdf>

<http://www.up.univ-mrs.fr/delic/perso/vilagines/eurom4.html>

Coordinateur : Université de Provence

C'est le projet le plus ancien. Au début des années 1990, un groupe de linguistes de quatre universités européennes, Lisbonne, Salamanque, Rome et Aix-en-Provence, ont lancé un projet d'enseignement simultané de quatre langues romanes. Ce projet, appelé Eurom4, patronné par le programme européen Socrates/ Lingua, et par plusieurs institutions françaises, a abouti à la publication d'un ouvrage publié en Italie, par les éditions *Nuova Italia* en 1997 (<http://www.sansoneditore.it/sclibro.php?idlb=253&area=nit>).

.Les motivations qui ont conduit à l'élaboration d'EuRom 4 sont évidentes : à l'heure de l'Union Européenne, les étudiants doivent pouvoir comprendre la documentation écrite des pays voisins. D'autre part, la prépondérance de l'enseignement de l'anglais par rapport aux autres langues aboutit à la situation paradoxale suivante : deux locuteurs de pays latins différents en viennent à communiquer dans un anglo-américain qu'ils maîtrisent en général assez mal. Notons que la communication n'exige pas forcément la maîtrise de l'expression d'une langue commune, il suffit que chacun puisse comprendre la langue de l'autre. L'expérience a montré qu'un grand nombre d'adultes sont désireux d'acquérir ce type de connaissances et qu'une partie de leurs " blocages " devant les langues vivantes tombent lorsqu'il n'est plus question de s'exprimer par écrit ou par oral. Il a été évalué qu'il faut entre 30 et 35 heures en moyenne pour atteindre un bon niveau avec les objectifs de compétences partielles. La psycholinguistique nous apprend que nous ne comprenons pas un texte à partir des sens des mots isolés, mais par inférences, c'est-à-dire à partir du contexte général en partant du connu vers l'inconnu. Ainsi, les bons lecteurs ne lisent pas les mots un à un, mais en retrouvent le sens après une lecture globale de la phrase. L'expérience montre aussi que le vocabulaire nouveau est mieux mémorisé de cette façon. La parenté entre les langues romanes (portugais, espagnol, italien, français) fait qu'on peut transposer facilement d'une langue aux trois autres une grande partie du vocabulaire et un certain nombre de structures grammaticales. Les

difficultés spécifiques - vocabulaire de base spécifique dans chacune des quatre langues, différences grammaticales empêchant la compréhension - peuvent être abordées de façon systématique, en tenant compte de leur fréquence d'emploi. Un grand soin doit être apporté aux comportements adultes devant la tâche de lecture dans une langue étrangère. L'approche a été élaborée par quatre équipes de linguistes, dans les universités de Lisbonne, Salamanque, Rome (terza) et par l'Université de Provence qui a coordonné le projet. La démarche didactique s'est organisée à partir d'une centaine d'articles de presse (politique extérieure, faits-divers, faits de société) dans les grands quotidiens et magazines de chacune des quatre langues reproduits intégralement avec des annotations et des repérages. L'ouvrage sur papier comporte environ 800 pages. Il est accompagné d'un cd-rom sur lequel sont enregistrés des lectures, par des natifs, de tous les documents et quelques exercices d'entraînement à la perception auditive. L'Université de Provence donne depuis quelques années un enseignement fondé sur cette approche et celle-ci a été reprise par d'autres organismes de formation linguistique<sup>14</sup>.

#### Résultats des expérimentations

*L'outil EuRom 4 est appliqué de la manière suivante: les étudiants apprennent préalablement un minimum de vocabulaire (environ 200 mots) et de culture encyclopédique comme les noms de villes en langue étrangère. Puis ils abordent en petits groupes, par séances de 90 minutes, un même texte d'information générale dans trois autres langues romanes (italien, espagnol, portugais). Chaque séance permet d'étudier parallèlement une ou plusieurs difficultés grammaticales sélectionnées selon leur fréquence d'emploi. Une phase expérimentale de quatre ans a permis d'observer les difficultés que rencontraient réellement les participants et qui ne sont pas toujours celles qu'on pourrait imaginer a priori. A partir de ces observations, récoltées dans les quatre pays à propos des trois langues à apprendre, un système de repérages et d'annotations des textes a été élaboré, ainsi qu'une petite grammaire contrastive, qui ne contient que des points ayant réellement fait difficulté. Par exemple, si l'utilisation plus ou moins fréquente de l'article ou la reconnaissance des temps ne soulèvent en général pas de difficulté, les différences entre les propositions relatives se sont révélées plus délicates. Au bout d'une trentaine de séances, les étudiants arrivent à traduire seuls un texte de soixante lignes en une demi-heure, seul le sens de quatre ou cinq mots restant inconnu. Mais les étudiants s'étant approprié le vocabulaire étranger, les traductions ne sont pas toujours élégantes et souffrent de fréquents barbarismes. Néanmoins, il n'a pas été utilisé de moyen d'évaluation autre que la version. Parmi les étudiants d'un même pays, les lecteurs rapides dans leur langue maternelle et les latinistes sont les plus rapides. Si on compare les groupes de différents pays, les Français sont les plus lents et les Portugais les plus rapides, réciproquement le français est apparu comme la langue la plus difficile.*

Cette ressource est fondée sur un objectif précis et retreint. Elle s'adresse aux personnes qui, ayant pour langue maternelle l'une des quatre langues romanes, portugais, italien, espagnol, français, souhaitent pouvoir comprendre les trois autres. Elle vise seulement la compréhension. On sait combien les techniques de production, orales et écrites, peuvent effrayer les adultes, souvent très sensibles aux erreurs de prononciation et d'orthographe. Les auteurs ont voulu montrer que, lorsqu'on connaît une ou deux langues romanes, il est aisé d'en acquérir deux ou trois autres. Une certaine ambition a sous-tendu l'expérience:

<sup>14</sup> Comme le CLA Besançon (<http://cla.univ-fcomte.fr/images/tarifsLVE20042005.pdf>).

L'ambition que les habitants de l'Europe du Sud et d'Amérique du Sud, puissent parvenir assez facilement à se comprendre les uns les autres tout en parlant et en écrivant chacun dans sa propre langue. Ainsi, pour un grand nombre des tâches de compréhension, le transit par un anglais plus ou moins mal maîtrisé n'apparaîtrait plus nécessaire.

## **GALATEA & GALANET**

### **Une approche interactive de couples de langues**

<http://www.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm>

<http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/90235>

<http://www.galanet.be/>

<http://ute.umh.ac.be/galanet/>

Coordinateur: Université Sthendal Grenoble 3

Le programme *Galatea* a regroupé pendant plusieurs années des chercheurs espagnols, italiens, portugais et français autour d'un but commun qui peut se résumer comme le développement de l'intercompréhension (écrite puis orale,) entre locuteurs de langues romanes. Le projet est parti de la constatation des deux mouvements antagonistes qui caractérisent actuellement la situation linguistique européenne, voire mondiale. D'une part une tendance, bien connue et souvent dénoncée, vers l'uniformisation linguistique, fondée à la fois sur la mondialisation progressive des échanges . et sur l'accélération des processus de communication, d'autre part, une résurgence des sentiments identitaires liés à des unités territoriales plus petites que les Etats-nations ou au contraire les transcendant par des relations transfrontalières. Face à cette situation, il est apparu qu'une des stratégies possibles pour sauvegarder la diversité linguistique qui fait la richesse culturelle de l'Europe serait de s'appuyer sur les relations existantes entre des domaines linguistiques voisins locuteurs pour développer entre leurs locuteurs la compréhension réciproque. Il s'agit, dans cette perspective, d'abandonner la position maximaliste qui caractérise la plupart des conceptions pédagogiques habituelles (on veut tout développer : l'écrit, l'oral, la production, la compréhension en prenant implicitement comme référence l'individu bilingue. ..), au profit d'une vision plus sélective hiérarchisant les objectifs de façon à instaurer plus rapidement un premier niveau de communication. Le domaine roman, qui constitue, au sud de l'Europe et sur le continent américain, un continuum linguistique, où l'intercompréhension est relativement facile, offre un terrain privilégié pour ce type d'opérations.

#### Les principes de l'approche :

Tout d'abord, la conviction qu'il est possible de dissocier les compétences entraîner à la compréhension sans y associer obligatoirement la production, entraîner à la compréhension écrite indépendamment de la compréhension orale. Ensuite, l'idée que la proximité n'est pas inévitablement une source de difficultés, contrairement aux mises en garde habituelles contre les « faux amis », mais qu'elle peut, au contraire, utilisée à bon escient, constituer un puissant levier pour l'apprentissage. Enfin la nécessité, dans cette perspective, d'entraîner les apprenants à s'appuyer sur l'ensemble de leurs connaissances y compris celles qui ont été acquises en dehors de l'intervention scolaire. Le déroulement de la recherche s'est étalé sur plusieurs années et a connu deux étapes principales :

- une analyse des stratégies mises en oeuvre par les locuteurs de langue romane engagés dans une tâche de compréhension du sens dans une langue voisine, menée parallèlement à une étude comparative des langues concernées (espagnol, portugais, italien, français) de façon à mettre en évidence leurs similitudes et leurs différences;
- un travail d'élaboration de documents didactiques multimédia destinés à un public d'adultes étudiants ou engagés dans la vie professionnelle.

Des cédéroms destinés à des publics différents sont édités avec des modules d'entraînement à la lecture de textes dans trois langues romanes (espagnol, italien, portugais) et des activités qui visent à optimiser les pré-connaissances formelles et informelles des apprenants aussi bien au niveau linguistique que procédural. Cet outil a été conçu pour un apprentissage en semi-autonomie, ce qui implique un suivi régulier de l'apprenant par un enseignant-tuteur. L'utilisation du cédérom est personnalisée (nom et mot de passe) afin que chacun puisse retrouver trace de ses activités, recherches et résultats antérieurs et qu'il puisse retrouver le didacticiel à l'endroit où il l'avait quitté.

Le projet Galanet qui est un développement des travaux de Galatea a pour objectif de mettre à la disposition de locuteurs de portugais, d'italien, d'espagnol et de français une plate-forme de formation à distance sur l'Internet leur permettant la pratique de l'intercompréhension, soit la possibilité de communiquer en utilisant à leur guise leur langue maternelle ou la langue des autres. L'élaboration d'un projet commun, le "dossier de presse", motive la communication qui est facilitée par la présence sur la plate-forme d'outils et de ressources. La plate-forme se présente sous la forme d'un générateur de sessions thématiques d'intercompréhension entre des groupes de participants éloignés (en Europe et au-delà), sessions finalisées par la réalisation en commun d'une publication sur internet (dossier de presse). Les groupes cibles sont les étudiants (enseignement supérieur, centres de langues, lycées) et les adultes non-étudiants maîtrisant au moins une langue romane de référence en tant que langue maternelle ou étrangère et pas nécessairement débutants dans les trois autres langues.

Y participent, les établissements suivants :

[Université Stendhal Grenoble 3 \(coord.\)](#)

[Université Lumière Lyon 2](#)

[Universidade de Aveiro](#)

[Universitat Autònoma de Barcelona](#)

[Universidad Complutense de Madrid](#)

[Università di Cassino](#)

[Unité de Technologie de l'Education \(Université de Mons-Hainaut\)](#)

[Università di Pisa \(associée\)](#)

Des stages de formation sont proposés :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/10/MENY0500382V.htm>

<http://www.ciep.fr/formations/belcete04/b116romanes.htm>

<http://www.ciep.fr/formations/belcete04/b303romanes.htm>

## EUROComRom

### Une approche globale des langues à travers le principe de filtres didactiques

<http://www.eurocomprehension.info>

<http://www.eurocomcenter.de>

<http://www.eurocom-frankfurt.de>

Avec cette approche développée dans les universités allemandes de Hagen (<http://www.fernuni-hagen.de/>) et de Wuppertal (<http://www.uni-wuppertal.de/index.js.html>), le projet est différent conceptuellement car il se fonde sur l'hypothèse d'un processus didactique déterminé par sept filtres:

- le lexique international,
- le lexique pan-roman,
- les correspondances de phonèmes,
- les relations phonographiques (phonèmes –graphèmes),
- la syntaxe pan-romane,
- la morphosyntaxe,
- le système d'affixes (préfixes et suffixes).

Il s'inscrit également dans une démarche d'eurocompréhension qui vise à permettre aux jeunes européens de construire une intercompréhension dans des groupes de langues cibles à partir de n'importe quelle langue. Il n'est donc pas nécessaire d'être natif d'une langue romane pour viser l'intercompréhension entre ces langues. Des modules sont élaborés à partir de langues sources variées (allemand, anglais, français, espagnol, portugais, catalan...). Des projets comparables concernent les langues germaniques et les langues slaves.

EuroCom est l'acronyme d'EuroCompréhension qui symbolise l'intercompréhension européenne dans les trois grands groupes linguistiques européens: les langues romanes, slaves et germaniques. Le concept d'EuroCom comprend des dimensions linguistiques, didactiques et politiques interdépendantes. La dimension politico-linguistique, à savoir obtenir un plurilinguisme européen d'une manière modulaire, influence les concepts de didactique des langues (enseignement d'une compétence réceptive au moyen de bases de transfert interlangues). Son application nécessite la recherche linguistique fondamentale dans le domaine de l'utilisation des relations de parenté des groupes linguistiques (recherche dans le domaine de l'intercompréhension).

L'adaptation française du livre *Sieben Siebe*, [vol. 6 des Editions EuroCom](#), paraît. Ce volume contient une introduction à la didactique du plurilinguisme: Claude Meissner/ Franz-Josef Meissner/ Horst G. Klein/ Tilbert D. Stegmann, [EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues Romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocomprehension](#). 2003, ISBN 3-8322-1221-3.

L'adaptation portugaise du livre *Sieben Siebe* paraît comme [Volume 11 des éditions EuroCom](#): Katja Götttsche/ Elke da Silva/ Horst G. Klein/ Tilbert D. Stegmann, [EuroComRom - Os sete passadores. Saber ler todas as línguas românicas já](#), Achen 2003, ISBN 3-8322-0824-0

Un cours est en ligne pour les étudiants germanophones:

<http://www.eurocomprehension.de/ecomkompakt/> .

## **ARIADNA -MINERVA**

### **Une ressource de survie linguistique et culturelle à destination des étudiants Erasmus en milieu roman**

Coordinateur : Universitat Autònoma de Barcelona

ICE de la UAB : [M. Lluïsa Hernanz](#), [M. Dolors Poch](#), [Lourdes Güell](#), [Gemma Rigau](#), [Anna Bartra](#), [Julio Murillo](#), [Roser Gauchola](#), [Manuel Tost](#)

Le projet vise à développer des modules d'apprentissage de langues latines destinés aux élèves du secondaire. L'objectif est de valoriser l'enseignement des langues latines (fr, es, it, pt) par une approche comparée afin de permettre à l'apprenant d'acquérir simultanément les bases de deux langues latines étrangères.

12 modules ; un guide de l'enseignant, des supports CD-Rom et vidéo.

## **ICE- INTERCOMPREHENSION EUROPENNE**

### **Un projet holistique d'extension de l'approche linguistique d'Eurom 4**

Co-directeurs : Eric Castagne (membre du programme EuRom4 (Méthode d'enseignement simultané de la compréhension de plusieurs langues romanes); J.-E. Tyvaert.

Université de Reims Champagne-Ardenne

U.F.R. de Lettres et Sciences Humaines - CIRLLLEP EA 3794

57 rue Pierre Taittinger

51096 Reims Cedex 1

France

tél. 1 : +33(0)326918612

tél. 2 : +33(0)326913631

fax : +33(0)326913753

courriel : [eric.castagne@univ-reims.fr](mailto:eric.castagne@univ-reims.fr)

Le programme ICE "InterCompréhension Européenne" a pour objectif fondamental l'étude approfondie des mécanismes liés à la compréhension et à l'acquisition de la connaissance par les textes (écrits ou oraux) dans un cadre multilingue européen. On envisage d'utiliser ou de développer toutes les recherches nécessaires à la réalisation de notre objectif (étude comparée de la syntaxe des verbes, de la phonétique, du lexique, de la prosodie, des stratégies inférentielles développées dans la lecture, ...), dans un cadre interdisciplinaire (linguistique comparée, syntaxe, sémantique, phonétique, prosodie, mais aussi psychologie cognitive, sciences cognitives, technologies de l'information, ...), avec un souci applicatif (élaboration notamment d'une méthode d'enseignement simultané de la compréhension de plusieurs langues, germaniques, nordiques, slaves, baltes ; extension de la méthode EuRom4 avec le roumain et le grec; élaboration de cédérom ; élaboration de l'automatisation de certaines tâches précises; intégration d'application à un site WEB; ainsi que d'autres projets).

Les résultats actuels sont produits à partir d'observations faites à l'Université de Nice Sophia-Antipolis, dans le cadre du Module Européen "Langues et Cultures de l'Europe

Méditerranéenne" et du D.U. "Méditerranée Contemporaine : Culture et Communication (MC3)" (stage EuRom4) avec une majorité d'étudiants de langue maternelle non romane (étudiants Erasmus allemands, grecs, roumains, polonais, estoniens) pour lesquels la méthode n'a pas été pensée ni expérimentée. Ces étudiants, qui ont en général un niveau débutant ou moyen en français appartiennent à des filières universitaires variées. Le constat est qu'ils ont atteint le même taux de réussite avec un temps de formation un plus long que celui prévu au départ pour les étudiants de langue maternelle romane. L'approche ICE fait l'hypothèse que cette réussite est vraisemblablement due au fait qu'ils parlent plusieurs langues et qu'ils sont déjà habitués à passer de l'une à l'autre, ce qui confirmerait l'intuition que les objectifs fixés pouvaient être atteints, pas seulement avec des LANGUES APPARENTEES, mais aussi avec des LANGUES "VOISINES" grâce à la connaissance, pas nécessairement avancée, de l'une de ces langues (par exemple le français comme langue maternelle et anglais pour l'apprentissage simultané de la compréhension écrite de l'allemand et du néerlandais).

## **EU+ I**

### **Une approche multipartenaires fondée sur la conscientisation discursive**

Coordinateur : Université Catholique Portugaise (Viseu) >>

Universität Salzburg >>

University of Antwerp >>

Sofia University >>

Institut d'Education Secondaire (Salamanca) >>

BTS Audiovisuel du Lycée René Cassin (Biarritz) >>

Université de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle - Télé 3 >>

University of Athens >>

Ecole Secondaire Giovanni Falcone (Parlermo) >>

University of Palermo >>

Ecole supérieure d'Education (Viseu) >>

University of Kalmar >>

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi >>

University of Strathclyde – Glasgow

Le principe de prise de conscience linguistique dans l'interaction communicative guide ce projet qui mobilise de nombreux partenaires. A partir d'une interface en anglais, en français ou en espagnol, des activités didactiques sont proposées en ligne sur des textes en français, en espagnol, en italien ou en portugais (<http://www.sprachenzentrum.com/eui/intercomprehension/index.htm>).

## **ITINERAIRES ROMAN**

### **Une application institutionnelle élargie**

Dans le cadre des activités de valorisation de l'enseignement des langues de l'Union latine, le projet « Itinéraires romans » — dont l'objectif général est de favoriser la mise en place d'une offre multilingue dans le premier cycle du secondaire et plus spécifiquement

de favoriser la reconnaissance des langues et les capacités d'inter-compréhension — a permis la réalisation de plusieurs modules sur des thèmes divers qui ont tous en commun d'inciter des jeunes internautes à découvrir, tout en se divertissant, les liens nombreux, linguistiques et culturels, existant entre langues néo-latines (<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/Ir/indexFr.asp> )

Dans ce contexte, les quatre premiers modules de la série, *[Le trésor de l'île du Salut](#)*, *[Le chat botté](#)*, *[La véritable et sympathique histoire de la pizza Margherita](#)* et *[Le Long Voyage de Tomi](#)* ont une quadruple fonction :

- La première est d'amuser, car il s'agit avant tout de motiver les apprenants intégrés dans différents systèmes éducatifs, en leur présentant une histoire, un conte et un récit (qu'ils sont censés reconnaître, dans la plupart des cas), conçus comme une variante ludique minimalisée d'un roman d'aventures célèbre, d'un conte classique ou de l'histoire d'un plat familial, illustrés à la manière d'une bande dessinée. Bien entendu, l'épilogue de ces histoires devrait constituer une incitation à aller plus loin dans l'apprentissage de langues romanes.
- La deuxième fonction est de faciliter l'identification des langues romanes, tant à l'écrit qu'à l'oral.
- On cherche, aussi, à mettre en place des stratégies pour la perception et l'identification de quelques actes de parole de base, dans six langues romanes (tels que saluer, décliner son identité, dire son âge, son origine...) qui peuvent être facilement acquis par les jeunes internautes d'une manière autonome, et que des enseignants des différents systèmes éducatifs peuvent éventuellement compléter, élargir, perfectionner.
- Enfin — mais cette énumération n'est nullement limitative — donner le goût de poursuivre l'apprentissage d'une deuxième, d'une troisième, voire d'une quatrième langue en misant sur la prise en compte de la proximité des langues proposées et sur la possibilité des élèves de passer d'une langue à l'autre et de recourir à tout moment à celle/s qui leur est/sont familière/s. Ainsi ils pourront se rendre compte qu'ils savent beaucoup plus qu'ils ne le croyaient.

Tous ces modules comportent une série d'activités, succinctes certes, mais que l'on pourra facilement développer dans une approche d'apprentissage guidé. Une manière d'évaluation interne des résultats obtenus dans la réalisation de ces tâches est également prévue, qui, en tout état de cause, devrait aussi aider et motiver l'apprenant dans le cas d'une démarche autonome.

L'un des intérêts de cet outil est son approche de l'oral. La variation des formes orales entre les langues romanes d'Europe, d'Afrique, d'Amérique est prise en compte par le choix des locuteurs, comme l'est également la variation culturelle des référents thématiques.

## **LALITA**

### **Une application sociale élargie**

Produite en Italie par le Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (<http://www.cidi.it/cidi/cidi.html>), cette ressource en ligne visant l'espagnol et le portugais (<http://www.ciid.it/lalita/> ) est une exploitation sociale des travaux de



recherche en intercompréhension qui témoigne du développement de celle-ci comme instrument dans des situations didactiques élargies qui dépassent le cadre scolaire.

## **ILTE Intercomprehension in Language Teacher Education Former les enseignants de langues à l'approche d'intercompréhension**

<http://www.lu.hiof.no/~bu/ilte/introduction.html>

En octobre 1997 le bureau espagnol Socrates a organisé un séminaire à Salamanque afin de créer un réseau autour de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants de langue. L'un de ces réseaux s'est constitué dans le but de développer la formation des enseignants de langue à l'approche d'intercompréhension. Les établissements impliqués sont répartis dans six pays [Portugal](#), [Spain](#), [Italy](#), [Austria](#), [England](#), [Norway](#). Le concept de base est celui de conscience linguistique et culturelle (language and cultural awareness).

Coordinateur : [Univeristy of Aveiro](#)

Contact: [sre@ua.pt](mailto:sre@ua.pt)

## **EUROMANIA**

### **Méthode de sensibilisation-initiation au plurilinguisme dans la romanité européenne**

[www.socrates.org.pl/lingua/krakow/pd/PD20.doc](http://www.socrates.org.pl/lingua/krakow/pd/PD20.doc)

Coordinateur : IUFM Toulouse Pierre Escudé

Maître de conférences en didactique des langues romanes

Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Toulouse Midi-Pyrénées

22, rue Roquelaine

31 000 Toulouse

[plescude@wanadoo.fr](mailto:plescude@wanadoo.fr)

Partenaires :

UCP Viseu, Filomena Capucho, [fcapucho@crb.ucp.pt](mailto:fcapucho@crb.ucp.pt)

Ministère de l'Education de Roumanie, Service National d'Evaluation et Examenation,

Mariana Popa, [popa\\_m@allnet.ro](mailto:popa_m@allnet.ro)

Universita'degli studi, Roma III, Silvestra del Lungo, [silvadellungo@tin.it](mailto:silvadellungo@tin.it)

Lancé en 2003, ce projet s'inscrit dans une triple démarche :

- a) Démarche « politique » dans le cadre de la construction européenne ; volonté de tresser des liens affectifs, entre locuteurs de même « famille ». C'est au plus jeune âge (primaire, collège) que l'on doit apprendre que l'on est d'une même famille, et le vivre grâce à sa langue.
- b) Démarche linguistique : les langues romanes ont des points communs parce qu'une source commune. On sait qu'il y a trois « grandes » familles de langue en Europe : germanique ; slave ; romane. Il s'agit d'apprendre, à partir de sa langue maternelle, les autres langues de la romanité. Développer des mécanismes langagiers communs aux langues romanes. Des études –depuis bientôt deux

siècles- et des démarches en romanistique pratique existent -Eurom4, excellent projet Socrates entre français, italiens, portugais et espagnols ; EuroComRom, méthode didactique de l'école de Franctfort menée par T. Stegmann, etc.... Notre idée est quelque peu semblable, mais la démarche différente. Avec Eurom4, par exemple, il s'agit par une démarche « mécaniste » d'aller vers des compétences de compréhension écrite pour un public d'adultes à partir de textes « techniques » le plus souvent « fabriqués ». Ici, on privilégie un public jeune ; la langue orale et écrite ; des supports authentiques, « affectifs », « familiers ». Il ne s'agit pas d'avoir la prétention de former des locuteurs immédiatement plurilingues, mais de décloisonner l'apprentissage des langues, d'éveiller à la romanité la langue maternelle –ou étrangère romane-, de mettre en place les réflexes et les envies de familiarité avec le groupe des langues romanes.

- c) Démarche culturelle : la langue est véhiculée par une histoire, des inflexions. Elle véhicule à son tour ce que Lottman appelait une « sémiosphère ». Aller vers les autres langues signifie découvrir une autre histoire, une façon de concevoir le monde, une culture propre. Cette culture se décline par nombre d'éléments spécifiques. La langue cependant montre que ces éléments possèdent également des points communs. C'est cette éducation à la communauté et à l'identité que la démarche culturelle prétend former. L'élève allant vers une « langue étrangère » romane doit trouver la « langue du même ». L'ouverture, la compréhension des phénomènes langagiers bilingues sont un passeport pour le plurilinguisme européen. Que le jeune européen sache que l'Europe n'est pas un pays étranger : les langues sont là pour rappeler qu'elles préservent la différence car elles portent, dans l'ensemble de la Romania, une même ressemblance.

L'objectif est une méthode multilingue romane papier et audio-visuelle pour un public enfant-adolescent –la méthode s'adresse donc également aux formateurs de ce public. Elle allie les « passerelles » entre langues via des supports variés : comptines ; chansons ; proverbes ; contes etc... Elle offre des cartes géographiques, des éléments historiques, tous supports permettant de concevoir l'ensemble de la romanité. Le plan de conception reste à définir : ce projet est encore une ébauche, et ne sera définitif que lorsqu'il aura trouvé ses partenaires définitifs. Il peut porter sur 3 ans.

## **COMPRENDRE LES LANGUES ROMANES**

Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension.

Paul Teyssier

Editions Chandaigne

Ouvrage élaboré par une équipe de romanistes avec la collaboration de Romana Timoc-Bardy pour le roumain. Edition coordonnée par Jacqueline Brunet et Jack Schmidely.

Ce livre entend donner aux lecteurs francophones des outils techniques qui leur permettront d'accéder à la compréhension des quatre autres langues romanes, en commençant par l'écrit. Le passage naturel annoncé, à la compréhension de l'oral par le biais de l'écrit reste cependant très hypothétique, compte tenu de la variation entre les deux codes standards à laquelle s'ajoute la variation des formes orales entre les langues

romanes d'Europe, d'Afrique, d'Amériques. Par ailleurs, l'ouvrage ne comporte pas de support de langue orale enregistrée.

## **EVLANG & JALING**

### **L'éducation aux langues à l'école primaire**

#### **EVLANG**

<http://www.eduscol.education.fr/D0033/actelv-annexe3.pdf>

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech\\_socrates.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_socrates.html)

[http://www.iuo.it/relaz\\_int/progetti/evlang/cr-brux.htm](http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/evlang/cr-brux.htm)

<http://www.elodil.com/liens.htm>

<http://europa.eu.int/comm/education/languages/actions/linguasites.html>

<http://www.eduscol.education.fr/D0033/actelv-annexe3.pdf>

Coordinateur pour la France : Martine Kervran ([martine.kervran@orleans-tours.iufm.fr](mailto:martine.kervran@orleans-tours.iufm.fr)), IUFM Tours, Université du Maine, Le Mans.

Le but du projet est de produire des modules d'enseignement comprenant différentes langues pour les élèves des deux dernières années de l'école primaire. L'objectif des exercices est, en exposant les élèves à des langues inconnues à l'école, de produire en eux une meilleure compréhension de la diversité des langues et de développer des aptitudes pour l'apprentissage ultérieur de certaines d'entre-elles à partir d'un choix éduqué.

Exercices d'observation sous forme de jeux, tests, vidéo et cédérom dans le cadre d'un CURRICULUM EVLANG pour les six premiers mois soit 18 - 20 semaines ([http://www.iuo.it/relaz\\_int/progetti/evlang/CUR-AN1-napoli.html](http://www.iuo.it/relaz_int/progetti/evlang/CUR-AN1-napoli.html)).

Une équipe autrichienne du projet Evlang a également mis en place un portail (en allemand : "Kinder entdecken Sprachen" / (Children discover languages / Les enfants découvrent les langues) accessible à <http://www.sprachen.ac.at/download/matzer.pdf>)

#### **JALING**

<http://jaling.ecml.at/>

<http://europa.eu.int/comm/education/languages/actions/linguasites.html>

#### **Belgique :**

<http://www.mag.ulg.ac.be/eveilaulangues/>

#### **Canada (Québec) :**

<http://www.elodil.com/>

#### **Espagne (Catalogne) :**

<http://dewey.uab.es/jaling>

Coordinateur : Michel Candelier ([Candelier.Michel@univ-lemans.fr](mailto:Candelier.Michel@univ-lemans.fr)) Université du Maine, Le Mans.

Ce projet a été mis en place par une partie de l'équipe coordinatrice d'Evlang et soutenu à la fois par des financements Socrates/Lingua de la *Commission européenne* et le

CELV<sup>15</sup>/ du *Conseil de l'Europe*. Dans la perspective d'Evlang, le projet ne se limite pas à un groupe de langues, mais vise à mettre en évidence l'intérêt éducatif de pratiquer des activités sur un ensemble très large de langues.

**Propositions pour la présentation de l'approche  
“ Apprentissages multilingues ” dans les programmes de cycle 2 de l'école primaire  
en France**

*Dans le texte ci-dessous, on cherche à se placer clairement dans la perspective tracée par le Ministre dans ses diverses interventions sur l'enseignement des langues (depuis juin 2000) et qui est celle d'un **apprentissage des langues** à l'école primaire. On tient compte également des précisions apportées dans le discours du 29 janvier concernant les objectifs spécifiques de cet apprentissage au cycle 2.*

En fonction de ces orientations, on propose la dénomination: “ Apprentissages multilingues ”. **De notre point de vue**, d'autres termes sont envisageables, résultant soit de l'ajout d'une référence à la culture, soit du remplacement de “ Apprentissages ” par “ Education ”. On peut ainsi obtenir : “ Apprentissages multilingues et multiculturels ”, “ Education aux langues ”, “ Education aux langues et aux cultures ” voire “ Education aux langues et cultures et à leur diversité ”. Sur ce point, nous nous en remettons entièrement à des décisions d'opportunité dont les tenants nous échappent. De la même façon, nous nous demandons si c'est dans un texte de ce statut qu'il convient d'indiquer que l'expérience montre que des enseignants généralistes sans compétences spécifiques en langues sont aptes à mener à bien des activités d'apprentissages multilingues sans formation lourde, pour peu que des matériaux adéquats leur soient fournis.

**Apprentissages multilingues**

*Les objectifs généraux assignés au cycle 2 visent à “ favoriser l'épanouissement et le développement des capacités sensorielles, relationnelles et intellectuelles de tous les enfants.” Dans cet esprit, les langues et les cultures, dans leur diversité, jouent un rôle central. Elles permettent de construire la personnalité de l'enfant en contribuant à sa construction identitaire. Elles constituent un vecteur décisif de l'Education à la Citoyenneté en favorisant le développement d'attitudes d'ouverture à l'Autre, que ce soit au sein de la classe, de l'école ou de l'environnement proche de l'enfant. Elles facilitent également le développement de la conscience de la diversité des langues et des cultures qu'elles incitent à concevoir comme une véritable richesse. Elles soutiennent les efforts entrepris dans le but d'assurer la maîtrise de la langue et des langages et apportent une contribution importante au développement d'aptitudes intellectuelles générales.*

**Apprentissages multilingues et découverte du monde**

Les activités d'apprentissages multilingues s'appuient sur la découverte du monde et les possibilités d'y agir, d'y apprendre, de vivre et de faire ensemble. Comme dans tout apprentissage de langues dans l'ensemble de la scolarité, les apprentissages culturels sont liés intimement aux apprentissages linguistiques. Il convient de leur accorder toute leur

---

<sup>15</sup> Centre européen pour les langues vivantes ([www.eclm.at](http://www.eclm.at)).

place au cycle 2. Des activités portant sur des langues et des cultures diverses permettent de stimuler l'intérêt de l'enfant pour les réalités qu'elles constituent.

Les apprentissages multilingues visent ainsi:

- à faire découvrir progressivement la variété des idiomes et des modes de vie, qu'il s'agisse de ceux de la classe, de l'environnement social, de la région, de la France, de l'Europe et du Monde ;
- à cultiver un intérêt et une attitude positive pour la diversité des modes d'expression et des cultures qui leur sont liées ;
- à valoriser les éventuelles compétences en langues autres que le français dont peuvent faire montre des élèves de la classe ou de l'école, ainsi que celles de leurs familles;
- à développer le désir d'apprendre des langues, en aidant à ce que les enfants ne se concentrent pas sur la langue la plus enseignée dans le système éducatif, contribuant ainsi aux efforts entrepris pour la diversification ;
- à construire progressivement les référents culturels et linguistiques des enfants dans le va et vient avec des langues et cultures diverses afin de leur offrir un accès rassurant à ce qui est étranger, de faire percevoir autant la proximité de l'Autre que sa différence.

On pourra par exemple aborder quelques rituels de classe ou familiaux, mettre en œuvre quelques jeux de cour de récréation, comparer les façons de fêter le changement d'année, parler de préparatifs de fêtes et de leurs manifestations diverses ou raconter des histoires ayant un ancrage culturel autre. A chaque fois, on prendra soin d'associer la présentation de spécificités culturelles et d'éléments langagiers et d'intégrer les apprentissages dans la transdisciplinarité nécessaire à la construction du sens. Ainsi un travail sur les emballages alimentaires multilingues ou sur des calendriers provenant de cultures diverses peut-il permettre de découvrir simultanément des ressemblances et des différences d'ordre linguistique et d'ordre culturel. De même, une recherche sur l'origine des prénoms des élèves de la classe, pour peu qu'elle s'efforce de faire entendre ces prénoms dans la langue de la famille lorsqu'il ne s'agit pas du français, est aussi le moyen de mettre en évidence la diversité linguistique et culturelle en touchant au cœur même de ce qui fait l'identité de chacun des enfants. On invitera les enfants et leur famille à contribuer largement à cette ouverture collective, en particulier lorsqu'ils parlent d'autres langues que le français. Dans ce dernier cas, les enfants et/ou des membres de leur famille pourront présenter des jeux et des rituels gestuels, faire entendre des énoncés suffisamment brefs et relevant du monde de l'enfant : comptines, expressions courantes de la vie en commun, prononciation différentes d'emprunts lexicaux à reconnaître, chants, extraits de contes, ... et en présenter la forme écrite.

### **Apprentissages multilingues et maîtrise de la langue**

Le cycle des apprentissages fondamentaux est celui de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il s'agit pour l'enfant de cycle 2 de s'approprier en parallèle le code oral et le code écrit, en s'appuyant sur un savoir et un savoir-faire déjà partiellement construits en langue orale. Pour réussir cette étape essentielle, les élèves doivent affûter à la fois leurs compétences de perception et de discrimination auditive, leur compétence d'observation et de discrimination visuelle et leur compétence à s'interroger sur les situations qui leur

sont proposées .C'est l'association de ces trois dimensions qui les aide à accéder à la construction du sens. On repérera dans les classes les situations problèmes, construites à partir des questionnements et difficultés rencontrées par les enfants eux-mêmes. On s'appuiera en particulier sur les difficultés liées au code. Des activités diversifiées, portant sur des langues multiples et reliées au vécu quotidien des élèves, apportent une contribution importante au développement de ces apprentissages langagiers.

Ces activités auront ainsi pour buts :

- de renforcer les capacités naturelles à cet âge à discriminer et acquérir les sonorités, rythmes et schémas mélodiques de langues non familières ;
- de cultiver le plaisir de produire, mémoriser et répéter des énoncés, y compris dans des langues inconnues ou peu connues ;
- de favoriser et renforcer l'aptitude à observer, identifier, repérer, reconnaître et comparer des éléments linguistiques, oraux ou graphiques ;
- de faire émerger et, le cas échéant, de faire évoluer les représentations sur le langage et les langues dans le sens d'une meilleure adéquation au réel.

Toutes ces compétences constituent des atouts précieux pour tout apprentissage de langues, y compris du français, dans ses composantes pertinentes pour le cycle 2 : Ainsi, la découverte d'autres systèmes d'écriture et le plaisir de s'essayer à les reproduire peut favoriser l'appropriation de l'utilisation des outils pour écrire (crayon, pinceau ...). Utilisées à bon escient à certaines étapes du processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, des activités d'apprentissages multilingues sont susceptibles de mieux rendre perceptible la présence de règles propres au français, en les contrastant avec celles qui gouvernent d'autres mises en écrit. Cela vaut particulièrement pour la découverte des règles d'organisation spatiale de l'écrit, pour l'appréhension de ce qu'est le système alphabétique, pour la mise en évidence des règles de correspondances entre sons et graphies. Plus généralement, et au delà des préoccupations relatives à l'apprentissage de l'écrit, les activités d'apprentissages multilingues contribuent aux progrès de l'élève en français, grâce à la prise de recul qu'elles permettent vis-à-vis des fonctionnements linguistiques de cette langue. Ce recul provient certes des effets de mise en évidence que produit la comparaison. Mais il s'explique également par le fait que dans une langue connue, l'attention des enfants est pleinement mobilisée par le sens, de sorte qu'ils éprouvent une réelle difficulté à observer les formes linguistiques pour elles-mêmes. La familiarité avec une langue, indispensable à la perception du fonctionnement de ses significations, peut ainsi nuire à l'observation de ses régularités syntaxiques ou morphologiques. La pratique de l'observation de langues non familières développe la faculté à se concentrer sur la perception et l'examen des formes sonores et écrites.

Les aptitudes développées dans les activités d'apprentissages multilingues, qu'elles concernent l'oral ou l'écrit, la capacité à reproduire ou à observer, la construction progressive de représentations métalinguistiques plus adéquates ou l'entretien du plaisir à utiliser la langue et à jouer avec elle correspondent à des éléments décisifs de la compétence à apprendre des langues non-maternelles. En donnant à l'enfant la possibilité d'accomplir avec succès certaines tâches portant sur des domaines linguistiques inconnus, elles renforcent sa confiance dans ses capacités d'apprentissage linguistique. Disposant par ailleurs d'une plus grande ouverture à l'Autre, les élèves possèdent

l'essentiel des attitudes fondamentales requises pour une poursuite fructueuse des apprentissages linguistiques et culturels spécifiques auxquels ils seront conviés tout au long de leur scolarité. Pour toutes ces activités, et en particulier pour celles qui concernent l'écoute et la répétition, on prendra bien soin de prendre appui sur des textes oraux et écrits suffisamment brefs et motivants, qu'il s'agisse de textes simples de comptines ou de chansons, de locutions récurrentes dans des contes ou de formules de la vie courante, employées dans des interactions élémentaires.

### **Les Apprentissages multilingues et les autres champs disciplinaires**

Dans l'esprit d'un projet intégré, des ponts peuvent être établis avec les autres disciplines : musique (jeux chantés, comptines en plusieurs langues, jeux de sonorités, etc.), mais aussi mathématiques (numération chinoise, égyptienne etc.), découverte du monde (premiers repérages géographiques, salutations, fêtes dans le monde ...) arts plastiques (calligraphie, cartes de vœux, ...). Des recherches peuvent être mises en œuvre en lien avec les TIC (CD-Roms multilingues, sites internet). La démarche multilingue concourt également au développement de compétences transversales dans les domaines de la mémorisation, de l'enrichissement et de la structuration du langage oral (prendre la parole pour expliquer ce qu'on connaît, demander une explication à un élève ou à l'enseignant), de la socialisation (coopérer) ou du traitement de l'information (repérer un énoncé dans une suite sonore ou un court message écrit, faire des recherches dans le coin lecture)

Ces activités, dans leur diversité, ne sont pas exclusives d'autres formes d'apprentissages linguistiques et culturels, en fonction de la variété des situations scolaires et de leurs environnements propres. Ces autres formes peuvent, en particulier, relever d'une certaine centration sur l'apprentissage de compétences de communication dans une langue donnée ou pour un groupe de langues (par exemple, de langues romanes ou germaniques). Les activités d'apprentissages multilingues favorisent alors l'intégration de ces apprentissages de nouvelles compétences de communication dans l'ensemble des démarches éducatives d'ordre linguistique. Lorsque, conformément aux dispositions prévues dans les textes, l'apprentissage d'une langue particulière autre que le français débute au cycle III, les activités d'apprentissages multilingues ont, comme on l'a vu, une fonction importante d'aide à l'apprentissage d'une nouvelle langue, avec lequel elles doivent tendre à s'articuler. Ces activités ont vocation à se poursuivre au-delà du cycle II. Elles ne constituent plus alors l'essentiel des activités relatives à d'autres langues que le français, tout en exerçant une fonction décisive d'accompagnement et de mise en relation entre les divers apprentissages linguistiques et culturels qui jalonnent l'ensemble de la carrière scolaire de chaque élève.

### **EDiLiC – Education et Diversité Linguistique et Culturelle**

Créée en 2001 dans la foulée du programme européen Evlang (Eveil aux langues à l'école primaire). A son siège à l'Université du Maine (le Mans, France). Président : Michel Candelier.

*[L'association] a pour but de contribuer à la diffusion dans les systèmes éducatifs d'approches pédagogiques caractérisées par le recours à une pluralité de langues et de variétés linguistiques de tout statut, y compris à des langues et variétés linguistiques que l'école n'a pas pour ambition d'enseigner, dans le but de favoriser le développement de*

*l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, du désir d'apprendre des langues et des capacités métalinguistiques d'observation, d'écoute et d'analyse susceptibles de faciliter cet apprentissage.*

<http://ala-edilic.univ-lemans.fr/>

## **PARCOURS ROMANS**

### **Un projet scolaire dans l'Académie de Toulouse**

<http://www.ac-toulouse.fr/occitan/promans/quesaquo.htm>

Les parcours latins et romans sont une démarche permettant aux élèves de découvrir et d'emprunter les ponts qui relient les différentes langues et cultures romanes. Ils associent l'apprentissage de plusieurs langues romanes, dont le français et l'occitan, dans une perspective de meilleure maîtrise des langages.

#### **Cette expérimentation s'inscrit dans le cadre de trois axes du projet d'Académie :**

- La diversification des langues par la promotion de l'enseignement des langues du sud de l'Europe,
- Les parcours diversifiés et les travaux croisés développés dans le cycle central du collège qui sont l'occasion d'une réflexion et d'un travail transversal,
- Le programme à moyen terme de développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitanes défini par la circulaire rectorale du 3 mai 1999 qui insiste notamment sur la nécessité d'activer les voisinages géographiques, linguistiques et culturels.

#### **Deux modalités**

- Le " parcours latin " associe au français, à partir de la cinquième, l'occitan et le latin, puis, en quatrième et troisième, une langue romane étrangère.
- Le "parcours roman" associe au français, à partir de la sixième ou de la quatrième, l'occitan et au moins une langue romane étrangère. Il peut commencer dès la sixième lorsque la langue vivante I est une langue romane, et en quatrième lorsque la langue romane est langue vivante 2 ou 3.

#### **Objectifs**

- Pour les élèves, ces parcours ont pour objectif de stimuler leur curiosité et leur intérêt pour l'ensemble des langues romanes et de développer leurs compétences linguistiques, grâce à la pratique raisonnée et comparative de plusieurs langues de la même famille. Ils contribuent à une meilleure connaissance de la région et du pays ainsi qu'à l'ouverture vers l'Europe et le monde latin par la découverte et la valorisation des voisinages géographiques, linguistiques et culturels. Ils participent ainsi à l'éducation citoyenne et européenne.
- Pour l'établissement, ils ne sont pas une option supplémentaire mais un moyen d'encourager l'association d'enseignements existants par un travail interdisciplinaire au bénéfice des élèves.
- Pour les enseignants des différentes langues concernées, les parcours latins et romans sont l'occasion de travailler de façon coordonnée, d'élargir les perspectives de leur enseignement et de faciliter les transferts d'une discipline dans une autre.



## **Méthodes**

• **Les enseignants prennent** en compte dans leur enseignement les programmes des autres langues **et prévoient** dans leur progression pédagogique des séquences permettant de découvrir les convergences linguistiques et les différences entre langues romanes. Ils peuvent traiter en parallèle certains points du programme, choisir des supports ou des thèmes communs, linguistiques ou culturels, pour faciliter les comparaisons. Ils organisent ensemble et avec l'aide de l'établissement certaines activités, voire des interventions conjointes, soit dans le cadre de la classe, soit par l'ouverture du collège avec des appariements, des échanges, des sorties, la participation à des manifestations culturelles. L'objectif reste de multiplier les occasions d'entendre et de pratiquer les langues étudiées» (circulaire rectorale du 25 janvier 1999). Les parcours romans sont aussi une démarche qui permet de susciter une attitude positive devant la diversité linguistique. On y montre qu'une langue romane que l'on ne connaît pas, que l'on n'étudie pas, n'est pas complètement étrangère mais apparentée à celles que l'on pratique. Dans ces parcours, les enseignants font découvrir aux élèves des langues avec lesquelles ils n'auraient pas eu l'occasion d'être en contact. Ils les aident par une démarche comparative et des exercices appropriés à se rendre compte qu'ils sont capables d'atteindre une certaine compréhension de ces langues.

Le cadre expérimental donné aux parcours latins et romans permet diverses initiatives et autorise différentes modalités d'organisation en fonction des ressources locales, du contexte et des choix des équipes pédagogiques.

C'est ainsi, par exemple, que les établissements ont la possibilité de jouer sur les fourchettes horaires des enseignements communs et, pour cette expérimentation, de moduler aussi éventuellement l'horaire des langues du parcours latin pour pouvoir les associer sans trop surcharger l'horaire des élèves. Il est important que les enseignants impliqués puissent disposer de moments de concertation.

Une grande liberté d'organisation ayant été laissée aux établissements et aux équipes pédagogiques pour la première étape, les parcours ont pris plusieurs formes. Dans le domaine pédagogique on a pu constater que certains parcours étaient plutôt culturels et d'autres plus linguistiques. On a pu relever aussi la participation intéressante de professeurs de disciplines non linguistiques (histoire-géographie et disciplines artistiques notamment) qui mérite d'être encouragée.

Cette liberté nécessaire à la valorisation des possibilités et motivations des équipes reste largement accordée aux établissements. Il paraît cependant souhaitable de veiller à bien associer les activités linguistiques et les activités culturelles.

## **Matériel**

· Dans le cadre du suivi de cette expérimentation une partie du matériel créé et utilisé par les équipes d'établissement et les formateurs a été réunie. Ce matériel est disponible et envoyé à la demande aux collègues intéressés. Des exemples d'organisation et de fonctionnement peuvent aussi être communiqués. Une recherche formation est en cours sur le sujet et sa production sera diffusée. A partir de la rentrée 2001 la mutualisation des moyens sera facilitée par l'utilisation du serveur académique.

Pour toute précision complémentaire, prendre contact avec l'Inspection Pédagogique Régionale (Tél : 05 6136 41 94).

## **PLURALITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE À L'ÉCOLE**

Université de Genève

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/accueil.html>

## **EN AMERIQUE DU SUD**

Une recherche-action pionnière et deux projets de recherche fondés à partir d'une rénovation ou d'une extension d'Eurom 4.

## **ARGENTINE**

### **Un génial précurseur isolé.**

Dès la fin des années 1980, Jorge Calza, un enseignant de français de Concordia (titulaire d'une maîtrise de linguistique de l'Université de Nancy II) qui deviendra directeur d'établissement secondaire, puis professeur à l'Universidad de Entre Rios, développe une approche pratique de cours multilingue contrastive à partir des dialogues issus du roman *Cent années de solitude* de Gabriel García Márquez traduit en 35 langues. Intégrée de façon expérimentale dans les enseignements de son établissement, l'approche méthodologique sera présentée au début des années 1990 dans le réseau argentin des Alliances Françaises et à l'équipe de l'Université d'Aix-Marseille qui travaille alors sur le projet Eurom 4.

[jorgecalza@msn.com](mailto:jorgecalza@msn.com)

### **Une recherche appliquée dans un centre de formation des enseignants**

[http://www.lenguas.unc.edu.ar/secyt/secyt\\_proyectos.htm](http://www.lenguas.unc.edu.ar/secyt/secyt_proyectos.htm)

**Inter Rom** est développé à partir de la fin des années 1990 à la Facultad de lenguas de l'Universidad Nacional de Córdoba (<http://www.lenguas.unc.edu.ar/>) en abordant l'analyse comparée de l'organisation textuelle en espagnol, en français, en italien et en portugais.

Responsable du programme : Ana Maria Carulo de Diaz ([secyt@esl.unc.edu.ar](mailto:secyt@esl.unc.edu.ar))

Equipe : Richard Brunel Matias ([rogacionistas@si.cordoba.com.ar](mailto:rogacionistas@si.cordoba.com.ar)), Silvana Marchaio, Maria Luisa Torre, Hebe Garguilo, Egle Navili.

## **CHILI**

## **INTERLAT**

**Responsable del programa : Gilda Tassara Chávez**  
**Partenars : Universidad de Concepción (Chili), Université de Provence**

A partir del método EuRom4, el equipo de la Universidad de Provenza se puso en contacto con el equipo de la Universidad de Playa Ancha (Valparaiso, Chile) para poner en marcha un proyecto común nuevo, bajo la dirección de la Profesora Gilda TASSARA CHAVEZ, se trata de renovar el material didáctico y de formar estudiantes de tercer ciclo y/o docentes de la *Universidad de Playa Ancha*.

La línea de trabajo ha sido la siguiente :

- Seleccionar textos para la elaboración de nuevas lecciones (para el español y el portugués se ha utilizado prensa de América Latina).
- Determinar criterios teóricos y metodológicos para aplicarlos al diseño del nuevo curso.
- Estructurar y elaborar cada lección de la manera siguiente :
  - textos de entre 60 y 80 líneas por cada lengua trabajada
  - un breve resumen de su contenido en las cuatro lenguas
  - un léxico contrastivo en las cuatro lenguas
  - indicadores que conectan con ayudas de tipo morfológico, sintagmático y sintáctico
- conjunto de actividades y tareas destinadas a la comprobación de la comprensión
- Validar el material para medir la comprensión.
- Elaboración de un CDROM con todo el material elaborado.

Han sido necesarios intercambios, tanto para la formación en Chile como por la puesta en común del material elaborado. Por eso, el proyecto recibió el apoyo económico del Servicio de Cooperación Lingüística y Educativa de la Embajada Francesa en Chile y del *Concurso anual de proyectos de investigación* de Chile.

## URUGUAY

### LIMBO

<http://ludoludo.net/limbo>

Material de sensibilización lingüística para su uso en la web. Módulos para consulta e interacción en Internet adecuados a los primeros niveles de español y de portugués, dirigidos a un público de entre 14 y 18 años cuyo objetivo sea evidenciar las similitudes y las diferencias entre el portugués y el español. Los contenidos permitan, a través de situaciones lúdicas o de la vida cotidiana, el acceso al portugués y al español como lenguas hermanas pero no gemelas, tanto en su modalidad oral como escrita.

## AUTRES RESSOURCES

### ► Bases lexicales multilingues

Les bases lexicales multilingues sont des serveurs de base de données lexicales structurées qui peuvent être utilisées soit par des humains pour définir leur propre dictionnaire soit par des applications de traitement automatique des langues . Ces bases deviennent incontournables dans les sciences du langage pour le développement des technologies de la langue (<http://www.papillon-dictionary.org/Home.po> )

### ► Site interactif sur transparences multilingues

<http://www.transparent.com/tlquiz/lwquiz/Tagalog/tltaga.htm>

### ► International Association of Multilingualism ([http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_L3](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_L3))

Programme EOLE :

► [http://www.ciip.ch/pages/sommaire\\_9.htm](http://www.ciip.ch/pages/sommaire_9.htm)

[www.romsem.unbas.ch/sprachenkanzept/Annexe\\_11.htm](http://www.romsem.unbas.ch/sprachenkanzept/Annexe_11.htm)

**Association for Language Awareness (ALA) :**

► <http://www.lexically.net/ala/>

**UNESCO, Initiative B@bel**

Base de données regroupant des sites pour l'enseignement-apprentissage bi-multilingue.  
(en cours de réalisation)

► [http://portal.unesco.org/ci/admin/ev.php?URL\\_ID=21399&URL\\_DO=DO\\_TOPI C&URL\\_SECTION=201](http://portal.unesco.org/ci/admin/ev.php?URL_ID=21399&URL_DO=DO_TOPI C&URL_SECTION=201)

**AUTRES RESSOURCES HUMAINES**

Sandrine Caddeo

(<http://www.up.univ-mrs.fr/delic/perso/caddeo/> )

[sandrinecaddeo@hotmail.com](mailto:sandrinecaddeo@hotmail.com),

Eulalia Villagines

(<http://www.up.univ-mrs.fr/delic/theses/resume-villagines.htm> )

[evilagines@yahoo.fr](mailto:evilagines@yahoo.fr)

Angels Campa

[Angels.Campa@uab.es](mailto:Angels.Campa@uab.es),

Mece Oliva

[oliva@uab.es](mailto:oliva@uab.es)

Marie-Christine Jamet

([http://venus.unive.it/lingdida/modules.php?op=modload&name=EZCMS&file=index& menu=94&page\\_id=94](http://venus.unive.it/lingdida/modules.php?op=modload&name=EZCMS&file=index& menu=94&page_id=94) )

[jametmc@unive.it](mailto:jametmc@unive.it)