



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Y DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA FRANCESA  
MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA  
Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y  
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

## **Trabajo de Fin de Máster**

**Intercompréhension entre langues romanes  
et français langue étrangère  
dans l'enseignement secondaire**

**Autora: Diana Gatea  
Tutora: Prof<sup>a</sup> Dra. Elena Llamas Pombo**

**Salamanca, 2020**



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Y DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA FRANCESA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA  
Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y  
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

## **Trabajo de Fin de Máster**

# **Intercompréhension entre langues romanes et français langue étrangère dans l'enseignement secondaire**

Vº Bº

LA TUTORA DEL TRABAJO:

Fdo.: Elena Llamas Pombo

LA AUTORA:

Fdo.: Diana Gatea

**Salamanca, 2020**



Ce travail est écrit conformément aux *Rectifications Orthographiques* approuvées par l'Académie Française (*Journal Officiel de la République française*, 06/12/1990). Nous écrivons *apparaît*, *connait*, *évènement*, etc.

J'aimerais tout d'abord remercier chaleureusement ma tutrice, Mme Elena Llamas Pombo, pour sa disponibilité, ses bons conseils, sa bienveillance et pour tout ce qu'elle m'a enseigné durant l'élaboration de ce Mémoire fin de Master.

J'adresse également mes sincères remerciements à tous les professeurs du Département de Philologie Française pour tout ce qu'ils m'ont enseigné tout au long de ces années. C'est un privilège pour moi d'avoir étudié à la Faculté de Philologie de Salamanque.

## Résumé

Notre Mémoire fin de Master a pour objectif d'analyser l'application des stratégies utilisées dans les cours d'intercompréhension pour enseigner le français langue étrangère en Espagne. Nous analysons les bases linguistiques et psycho-pédagogiques de l'*intercompréhension*, après avoir expliqué l'apparition et la signification du terme. Afin de tester l'applicabilité d'une stratégie d'enseignement qui vise plusieurs langues à la fois dans le contexte éducatif espagnol, nous analysons la création d'une unité didactique réglementée par le cadre de l'enseignement secondaire obligatoire. Cette évaluation est le point de départ pour la création d'une unité didactique de FLE ayant pour objectif l'application des stratégies de l'intercompréhension, afin d'arriver à une bonne compréhension textuelle grâce à la compétence interculturelle et à la capacité d'être un « bon lecteur ».

**Mots clés :** intercompréhension, lisibilité, français langue étrangère, enseignement secondaire, unité didactique.

## Resumen

El objetivo de nuestra Memoria fin de Master es de analizar la aplicación de las estrategias utilizadas en un curso de intercomprensión para enseñar el francés lengua extranjera en España. Analizamos las bases lingüísticas y psicopedagógicas de la *intercomprensión*, después de haber explicado la aparición y el significado del término. Para evaluar la aplicabilidad de una estrategia de enseñanza que concierne varias lenguas a la vez en el contexto educativo español, analizamos la creación de una unidad didáctica configurada en el marco de la enseñanza de secundaria obligatoria. Esta evaluación es el punto de partida para la creación de una unidad didáctica de FLE, que tiene como objetivo la aplicación de estrategias de intercomprensión, para llegar a una buena comprensión textual, gracias a la competencia intercultural y a la capacidad de ser un buen lector.

**Palabras clave:** intercomprensión, legibilidad, francés lengua extranjera, enseñanza secundaria, unidad didáctica.

## Table des matières

0. Introduction.....	1
1. Du plurilinguisme à l'intercompréhension.....	2
1.1. Définir l'intercompréhension .....	3
1.2. État de la question .....	4
1.3. L'intercompréhension dans le cadre normatif espagnol.....	6
2. Principes psycho-linguistiques de l'intercompréhension .....	9
3. La didactique de l'intercompréhension .....	17
3.1. Les compétences clés, les objectifs et le contenu.....	17
3.2. Activités et ressources .....	18
3.3. Méthodologie .....	23
3.4. Transversalité .....	23
3.5. Attention à la diversité .....	24
3.6. Problématique de l'intercompréhension dans l'unité didactique .....	24
4. Cas pratique.....	26
4.1. Organisation générale de l'année scolaire.....	26
4.2. Description du lycée et du groupe.....	29
5. Unité didactique .....	30
5.2. Objectifs et prérequis .....	32
5.3. Compétences clés .....	33
5.4. Contenus.....	34
5.5. Méthodologie .....	36
5.6. Activités par séances .....	38
5.6.1. Activités de renforcement .....	61
5.6.2. Activités complémentaires .....	62
5.6.3. Tâche finale .....	63
5.7. Transversalité .....	63
5.8. Attention à la diversité .....	64
5.9. Évaluation .....	64
6. Conclusion.....	69
7. Références bibliographiques et sitographie.....	70
8. Annexes.....	75

## 0. Introduction

Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais, dans la meilleure hypothèse, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, mais qui, ne sachant pourtant pas parler celle-ci de façon courante, en la comprenant, même péniblement, comprendraient le « génie », l'univers culturel que chacun exprime en parlant la langue de ses ancêtres et de sa tradition.

(Umberto Eco, 1994)

Nous avons choisi l'approche didactique de l'intercompréhension pour notre Mémoire fin de Master pour deux raisons : la première, qui est d'ordre personnel, tient à notre compétence trilingue, due à notre parcours individuel : le roumain est notre langue maternelle, l'espagnol est la langue parlée dans le pays où nous avons acquis notre formation académique universitaire et le français, la langue de notre spécialisation philologique. La deuxième relève de notre premier parcours dans la recherche en linguistique appliquée : nous avons collaboré dans un projet de recherche sur l'approche didactique basée sur l'intercompréhension dans le cadre du département de Philologie Française de l'Université de Salamanque.

C'est dans le cadre de cette première expérience dans la recherche didactique que nous avons réfléchi sur l'application des stratégies de l'intercompréhension dans l'enseignement d'une langue seconde. Nous avons constaté que tous les enseignants devraient encourager les étudiants d'utiliser leurs connaissances de la langue maternelle de même que leur bagage culturel, afin d'arriver à comprendre la langue étrangère.

Dans ce Mémoire, nous analyserons d'un regard critique l'application de l'intercompréhension dans le cours de FLE à travers les objectifs suivants :

- a) expliquer les bases linguistiques et psycho-pédagogiques de l'intercompréhension ;
- b) réfléchir sur l'opérativité de son application à l'enseignement secondaire ;
- c) évaluer ses potentialités didactiques pour introduire des compétences plurilingues dans un cours de français langue étrangère.

Cette analyse vise à éveiller chez le lecteur une réflexion à propos d'une nouvelle méthode pour enseigner les langues étrangères, basée sur les connaissances des apprenants.

## 1. Du plurilinguisme à l'intercompréhension

La fondation de l'Union européenne en 1993 a garanti la libre circulation des citoyens entre les pays de l'Europe. Dans ce système communautaire, les frontières commencent à disparaître, les échanges culturels et la globalisation deviennent une réalité pour les européens du XX<sup>e</sup> siècle. Cette situation est prise en considération par le Conseil de l'Europe, qui fait la recommandation suivante dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* :

le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques (CECRL, 2001 : 10).

Cette réalité sociale, caractérisée par le plurilinguisme, devient un « signe d'identité pour les citoyens de l'Union européenne » (BOE, 2015 : 169, la traduction est nôtre), ce qui veut dire que dans cette société sans frontières, les langues ne devront pas être considérées comme des obstacles entre les pays européens, mais tout au contraire, comme un moyen d'enrichissement social et culturel.

Dans ce climat plurilingue et interculturel où il n'existe pas de langue commune pour communiquer, les personnes se comprennent partiellement, tout en parlant chacun sa propre langue, grâce aux similitudes existantes entre les langues et les cultures qui y sont associées ; c'est une compétence qui a été désignée par le néologisme *interculturalité* : « l'interculturalité est un terme qui désigne tout d'abord une situation de communication dans laquelle les participants mobilisent toutes leurs capacités pour interagir les uns avec les autres et, ensuite, l'ensemble des stratégies de communication mises en œuvre dans cette interaction » (Bernaus, 2007 : 13). C'est de cette manière que l'intercompréhension commence à gagner du terrain et c'est grâce à elle que les barrières linguistiques tendent à

s'effacer, ce qui permet à l'individu d'entrer en contact direct avec la culture et la langue d'un autre pays.

### **1.1. Définir l'intercompréhension**

L'intercompréhension a mérité une réflexion théorique de la part de plusieurs linguistes tels que Claire Blanche-Benveniste et Peter Doyé ; ce dernier, dans son document écrit pour le Conseil d'Europe, décrit l'intercompréhension comme « une forme de communication dans laquelle chaque personne utilise sa langue et comprend la langue de l'autre » (Doyé, 2005 : 7). Claire Blanche-Benveniste a développé une approche théorique et pratique pendant les années 90 qui a éveillé de façon notable l'intérêt pour l'intercompréhension parmi les linguistes européens. Elle définit l'intercompréhension comme « le phénomène par lequel des locuteurs estiment qu'ils se comprennent, au moins partiellement, dans une chaîne de parlars mutuellement intelligibles » (Blanche-Benveniste 2000 : 17).

Remontant vers le passé, nous observons que le terme « intercompréhension » est attesté depuis 1913, dans un ouvrage du grammairien Jules Ronjat intitulé *Essai de syntaxe des parlars provençaux modernes*, où il étudie la compréhension de l'occitan par les locuteurs de plusieurs dialectes proches géographiquement (Jamet, 2009).

Quelques années plus tard, en 1983, le terme apparaît dans le TLF, où il figure avec la définition suivante : « *LING.* Faculté de compréhension réciproque (entre deux ou plusieurs personnes ou groupes de personnes) ». Ensuite, en 1988, le *Petit Larousse* définit le concept tout en le classant dans le domaine « linguistique » : « *LING.* Compréhension réciproque ». En 1992, le *Grand Robert de la langue française* définit également l'intercompréhension, mais classe le terme dans le domaine de la « didactique » : « *DIDACT.* Compréhension linguistique réciproque entre deux ou plusieurs hommes ou groupes humains. Le facteur d'*intercompréhension* est essentiel pour la définition des langues, des dialectes » (Jamet, 2009 : 3).

À partir des années 1990, l'intercompréhension devient un objet de recherche de plusieurs linguistes : Louise Dabène analyse les similitudes entre les langues romanes, les Allemands Horst Klein, Tilbert Stegmann et Franz-Joseph Meissner centrent leurs

recherches dans les mécanismes cognitifs utilisés dans l'enseignement des langues (Janin, 2016) et Claire Blanche Benveniste développe sa recherche en linguistique contrastive à travers le projet *EuRom4*, un projet « pour l'enseignement simultané de trois langues romanes, quand on en possède déjà une » (Blanche-Benveniste, 2000 : 17).

L'essor de l'intercompréhension dans la recherche en linguistique appliquée pendant les dernières décennies est indéniable, comme le prouvent les projets que nous allons présenter dans la section suivante.

## 1.2. État de la question

Nous constatons l'intérêt de l'Union européenne pour l'étude de l'intercompréhension à travers les nombreux projets de recherche que cette institution a financés : *EuRom4* (1997), *ICE*, *EuroComRom*, *EuroComGerm*, *Itinéraires romans*, *Euromania* (2005-2008), *Galatea* ou *Galanet* (2004-2014), *EVAL-IC* (2017-2019), entre autres.

En 2008, le réseau européen *Redinter* a regroupé les chercheurs de différentes spécialités et a donné lieu à la création de la revue *Redinter-Intercomprensão* (Ollivier, 2013).

En outre, d'importantes institutions dans le domaine de la politique linguistique se sont intéressées à la promotion de l'intercompréhension, comme c'est le cas de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), qui fournit des descripteurs et des ressources nécessaires pour l'apprentissage de l'intercompréhension, et du Conseil de l'Europe, qui a publié l'étude de Peter Doyé intitulé *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Doyé, 2015).

En France, des nombreuses associations s'intéressent et promeuvent l'intercompréhension : *l'interCompréhension des Langues* (APIC), *Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle* (EDiLiC), *l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue* (ADEB) et *l'Union Latine* (Coste, 2011).

La réflexion sur l'intercompréhension est également d'actualité en Roumanie, où les étudiants peuvent faire un Master à la Faculté de Lettres de l'Université de Constanta intitulé *FLE et plurilinguisme dans l'espace européen*.

En Espagne, l'intercompréhension a aussi fait l'objet de recherches et de participations dans des projets internationaux : notamment, le Département de Philologie Française de l'Université de Salamanque a collaboré dans le projet *EuRom4* et plus tard dans le projet *Eurom.Com.Text*,<sup>1</sup> financé par la communauté autonome de Castille et León (Gómez et Uzcanga Vivar, 2010). La continuation de ce projet s'intitule *De la lingüística textual a la comunicación plurilingüe e intercultural* et ses résultats paraîtront dans les éditions de l'UNED. Il faut également souligner que les chercheurs de ces projets font partie de l'équipe EVAL-IC qui a élaboré des descripteurs pour évaluer l'intercompréhension chez le public adulte. (EVAL-IC, 2019).

En outre, la Faculté de Philologie de l'Université de Salamanque a incorporé à l'enseignement universitaire réglé une matière optionnelle, *La intercomprensión de las lenguas románicas*, aussi bien dans le cursus des Études Françaises que dans le cursus de Langues et Cultures Romanes.

D'autres universités espagnoles qui se sont intéressées à des formations complémentaires en intercompréhension sont l'Université Nationale d'Éducation à Distance (UNED), qui offre un cours de formation permanente à distance : *Intercomprensión de las Lenguas Románicas*, et l'Université d'Alcalá, qui a publié en 2019 l'étude de la professeure Mónica Chamorro Mejía : *El microrrelato en el aula de intercomprensión en cuatro lenguas romances : portugués, italiano, francés y español. Perspectiva teórica y propuesta didáctica* (Chamorro, 2019).

Donc, même si les premières études concernant l'intercompréhension apparaissent au début des années 90, on ne saurait dater l'apparition de l'intercompréhension en tant que pratique sociale, parce qu'il s'agit d'une stratégie de communication qui a été utilisée par les locuteurs de manière naturelle de tout temps en Europe, mais l'actualité des études concernant l'intercompréhension montre que ce sujet continue à être d'intérêt parmi les linguistes et les didacticiens.

---

<sup>1</sup> La première étape du projet déroulé dans le Département de Philologie Française de l'Université de Salamanque et dirigé par Isabel Uzcanga Vivar s'intitule *Lenguas Románicas europeas comprensión textual (Eurom.Com.Text)* (Gómez et Uzcanga Vivar, 2010). La deuxième étape, dont la publication paraîtra dans les éditions UNED (Uzcanga Vivar et al. 2020), s'intitule *De la lingüística textual a la comunicación plurilingüe e intercultural*.

### 1.3. L'intercompréhension dans le cadre normatif espagnol

Le principe méthodologique de l'intercompréhension est sous-jacent à plusieurs points du corpus normatif de la loi éducative espagnole ; même s'il n'est pas nommé avec ce même terme, l'intercompréhension et les stratégies de son enseignement sont bien présentes dans les parties consacrées aux contenus, plus concrètement aux stratégies de compréhension, aux critères d'évaluation et aux standards d'apprentissage évaluable dans le bloc 3 (compréhension écrite).

Étant donné que nous allons viser, essentiellement, les stratégies de l'intercompréhension écrite, nous nous permettrons d'identifier par la suite les composants de la loi espagnole décrits dans le *Boletín Oficial del Estado* (2015 : 518, la traduction est nôtre) pour la matière de français seconde langue étrangère du 1<sup>er</sup> cycle de l'ESO qui convergent avec les méthodes d'intercompréhension. Nous constatons que les éléments soulignés (couleur gris de fond de ligne) font référence aux principes linguistiques de l'intercompréhension, que nous analyserons par la suite, dont le plus important est *l'identification de la typologie textuelle*, en tant qu'aide à la compréhension d'un texte.

Critères d'évaluation	Standards d'apprentissage évaluable
<b>Bloc 3. Compréhension de textes écrits</b>	
<p>Identifier l'idée générale, les points et l'information les plus importants dans les textes brefs et bien structurés, écrits en registre standard ou informel, qui traitent les situations quotidiennes, les aspects concrets concernant l'intérêt personnel ou éducatif et qui présentent des structures faciles, ainsi qu'un lexique d'utilisation fréquente.</p> <p>Connaitre et savoir appliquer les stratégies les plus adéquates pour la compréhension de l'idée générale, les points et l'information les plus importants d'un texte.</p> <p>Connaitre et utiliser pour la compréhension du texte les aspects socioculturels et sociolinguistiques concernant la vie quotidienne et les conventions sociales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'apprenant identifie, grâce aux images, des instructions générales concernant le fonctionnement et l'emploi des appareils utilisé de manière quotidienne, de même que des instructions claires pour la réalisation des activités et des normes de sécurité fondamentales.</li> <li>2. Il comprend la correspondance personnelle facile, dans n'importe quel format, dans laquelle on parle de soi-même, on décrit des individus, des objets, des lieux, et des activités ; on raconte des événements passés, des sentiments, des espoirs, des plans, ainsi que des opinions à propos des thèmes généraux ou des thèmes qui intéressent, exprimés de manière facile.</li> </ol>

<p>Différencier la fonction ou les fonctions communicatives les plus importantes du texte, de même que des patrons discursifs faciles relatifs à l'organisation textuelle.</p> <p>Appliquer à la compréhension des textes les constituants et l'organisation des structures syntaxiques d'utilisation fréquente dans la communication écrite.</p> <p>Reconnaître le lexique écrit d'utilisation fréquente concernant les activités quotidiennes et les aspects liés aux thèmes de l'étude et des intérêts personnels.</p> <p>Reconnaître les principales conventions orthographiques, typographiques et de ponctuation, de même que les abréviations d'utilisation fréquente.</p>	<p>3. Il comprend l'idée générale de la correspondance formelle, lorsqu'elle traite des sujets qui l'intéressent dans le contexte personnel ou éducatif.</p> <p>4. Il saisit le sens général et quelques détails importants des textes journalistiques très courts, dans n'importe quel format, lorsqu'ils traitent des thèmes qui l'intéressent et si les nombres, les illustrations et les titres constituent une grande partie du message.</p> <p>5. Il comprend l'information essentielle sur des pages web et autres matériaux de référence qu'il consulte.</p>
---	--

Étant donné que la section pratique de ce Mémoire concerne un groupe de 2<sup>e</sup> année de ESO, où le français est traité comme seconde langue étrangère, dans cette première partie nous indiquons les contenus qui visent cette étape de l'enseignement de secondaire.

Il faut mentionner que, comme il s'agit d'une matière de seconde langue étrangère, les contenus sont règlementés par la communauté autonome correspondante ; dans notre cas, la Communauté de Castille et León dans le *Boletín Oficial de Castilla y León* (2015 : 32239-32245, la traduction est nôtre). Par la suite, nous indiquerons les contenus qui concernent cette partie du Mémoire, les stratégies de compréhension de textes écrits requises pour le 2<sup>e</sup> année de ESO :

Contenus	
Bloc 3. Compréhension de textes écrits	
Stratégies de compréhension :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilisation d'information préalable à propos du type de tâche et de thème.</li> <li>- Identification de la classe de texte, en adaptant la compréhension de celui-ci.</li> <li>- Distinction du type de compréhension (sens général, information essentielle, points principaux).</li> <li>- Formulation d'hypothèses à propos de contenus et de contextes.</li> <li>- Inférence et formulation d'hypothèses à propos du sens à partir de la compréhension des éléments significatifs, linguistiques et paralinguistiques.</li> </ul>

Si dans les critères d'évaluation et les standards d'apprentissage évaluable on spécifie les principes de ce que nous appelons l'intercompréhension, les stratégies de compréhension présentées dans la partie des contenus indiquent aussi clairement les principes linguistiques de la transparence entre langues apparentées.

## 2. Principes psycho-linguistiques de l'intercompréhension

L'intercompréhension se réalise de manière « naturelle » ou « intuitive », grâce au besoin des relations sociales (Jamet et Spita, 2010). Elle se base sur les connaissances interculturelles des personnes, de même que, dans le cas de l'intercompréhension des langues romanes, dans ce *lexique européen*, comme l'appelle Blanche-Benveniste (2005), quand elle fait référence au lexique commun hérité du latin, qui facilite surtout la compréhension écrite d'une autre langue romane :

La part importante de lexique commun devrait faciliter la compréhension mutuelle des langues en Europe, au moins sous leur version écrite et au moins à l'intérieur d'un même groupe de langues. On pourrait imaginer que ce lexique commun permettrait à tout le monde de comprendre une bonne partie des textes qui circulent, au moins dans des langues apparentées à la langue maternelle (Blanche-Benveniste, 2005 : 1).

Pour exemplifier cette affirmation, nous citerons quelques exemples donnés par cette même linguiste (2005 : 49), où nous ajouterons également la langue roumaine :

Latin	P	E	I	F	[RO]
plenum	cheio	lleno	pieno	plein	[plin]
clavem	chave	llave	chiave	clé	[cheie]
flamma	chama	llama	fiamma	flamme	[flacara]

Il faut souligner que le groupe de chercheurs qui font partie du projet EVAL-IC différencient les différents types d'intercompréhension : l'intercompréhension réceptive, qui concerne la compréhension orale ou écrite, et l'intercompréhension interactive et interproduction, qui font référence à la capacité d'interaction plurilingue de l'apprenant et à la production orale ou écrite (EVAL-IC, 2019). C'est l'intercompréhension réceptive, concernant la compréhension écrite, qui fait l'objet de ce Mémoire fin de Master.

Dans le cas de la compréhension textuelle, l'individu est capable de comprendre un texte qui n'est pas écrit dans sa langue maternelle ou qu'il ne connaît pas (Uzcanga Vivar, 2011 : 244). Un bon exemple de cette approche ce sont les projets *EuRom4* et

*Eurom.Com.Text*, qui nous serviront comme point d'appui pour expliquer les principes psycho-linguistiques de l'intercompréhension.

Dans la démarche qu'on utilise en intercompréhension, dans une première étape chacun parle sa langue et pour comprendre son interlocuteur, l'individu cherche des indices et des similitudes avec les langues qu'il parle et s'appuie sur les ressemblances du vocabulaire et des structures syntaxiques pour pouvoir déchiffrer les éléments opaques, qu'il ne comprend pas (Pishva, 2019 : 108-109).

Premièrement, pour une bonne compréhension textuelle, les psycholinguistes ont souligné le besoin d'être un bon lecteur, capable d'utiliser le texte entier pour faire tout d'abord une compréhension globale et non pas une traduction mot à mot :

Un bon lecteur dans sa langue maternelle sait *comprendre* un texte sans se laisser arrêter par des mots qu'il ne connaît pas. Il ne procède pas « mot par mot », mais par grands ensembles. Il pratique des inférences à divers niveaux avant de parvenir à *deviner* une partie des mots inconnus (Blanche-Benveniste, 2005 : 12).

Cette compréhension globale nous aide à faire une série de déductions, telles que : la typologie textuelle, les parties du discours qui prédominent, les mots-clés et le champ sémantique. Soit par exemple la phrase suivante :

Le ministre de l'intérieur, M. Paul Quilés, a par ailleurs déclaré, mercredi, que "la mise en œuvre des accords de Schengen serait effective courant 1993, sans doute dans le premier semestre" et non pas le 1er janvier 1993 comme prévu (Benveniste *et al.* 1997 : 431).

Le lecteur va s'appuyer sur ce lexique commun, facile à être compris par les locuteurs des langues romanes, comme les mots *ministre d'intérieur, déclaré, mercredi* ou *le premier semestre*, ainsi que sur les constatations qu'il a fait à propos du texte pour arriver à déduire la signification des syntagmes qui dans un premier moment ont été incompréhensibles, tels que *par ailleurs* ou *sans*.

À cette adresse d'être un bon lecteur, dont nous la considérons comme compétence littéraire, en citant Chamorro Mejía (2019) il faut ajouter les connaissances culturelles ou compétences interculturelles de l'apprenant. D'après Aventín Fontana (2004), c'est grâce à la compétence interculturelle, qui réunit des éléments de la pragmatique et aussi de la

sociolinguistique, que l'apprenant arrive à la signification d'un mot d'une seconde langue. (Aventín, 2004, cité par Chamorro, 2019).

En effet, suivant Coirier, Uzcanga Vivar recommande de partir du *niveau macro*, c'est-à-dire de la typologie textuelle ou de la compréhension globale, vers le *niveau micro*, celui du lexique, afin d'arriver à une bonne compréhension du texte :

La disponibilité d'un modèle superstructural permettra une organisation du contenu à transmettre [...] Diverses recherches montrent bien le rôle facilitateur d'un tel schéma sur la production écrite, ainsi que le contrôle qu'il exerce sur la réalisation des niveaux macro- et microstructuraux qui lui sont subordonnés. En compréhension, la superstructure contribue aux choix impliqués dans la construction macrostructurale [...] Elle peut intervenir dans l'allocation de ressources cognitives, puisqu'elle permet au sujet d'anticiper les informations requises par le schéma (Coirier *et al.* 1996 : 74, cité par Uzcanga Vivar 2011 : 250).

#### **A. Le niveau macro**

Le *niveau macro* fait référence à la typologie textuelle. Pour notre explication, nous allons considérer les typologies textuelles qui apparaissent dans le projet *Eurom.Com.Text* : normative, descriptive/explicative, narrative et argumentative (Gómez et Uzcanga Vivar, 2010). Pour identifier la typologie textuelle, les ressources paratextuelles (les photos, l'organisation des paragraphes, etc.) jouent un rôle fondamental parce qu'elles nous donnent une série d'indices, surtout dans les textes normatifs (recette de cuisine, horoscope, texte pour donner des conseils, des règles, etc.), qui facilitent la compréhension.

Il faut mentionner que, même si nous parlons de textes normatifs, descriptifs/explicatifs, narratifs ou argumentatifs, nous faisons référence aux textes dont la typologie dominante est celle indiquée, mais le texte n'est pas pur du point de vue typologique. D'après la théorie de la typologie textuelle de Jean-Michel Adam (2001), les *textes* se composent de *séquences*, une *séquence* étant « une unité compositionnelle qui comprend les propositions regroupées en un nombre donné de macro-propositions caractéristiques du prototype, macro-propositions elles-mêmes regroupées dans l'unité séquence » (Adam, 2001 : 18). Le problème est que, seulement dans des cas exceptionnels, les textes comportent une seule *séquence* ; cependant, « le cas le plus fréquent est le mélange des séquences » (Adam, 2017 : 61). Dans ce mélange des *séquences*, il y en a toujours de plus fréquentes, les « séquences dominantes », qui vont marquer la typologie

dominante du texte. Uzcanga Vivar (2010) insiste sur cet aspect dans son étude à propos de l'intercompréhension.

Un bon exemple pour illustrer cette « typologie multiple » est la recette de cuisine, que nous classons en tant que « texte normatif », mais qui a également une partie descriptive dans la partie destinée aux ingrédients. Pour indiquer les ingrédients que nous utilisons dans une recette, nous recourons à l'énumération, qui est en fait la stratégie la plus utilisée dans la description. Un autre exemple que nous pouvons indiquer est la synopsis d'un film, que nous classons dans la typologie narrative, mais qui a également une partie descriptive, la fiche technique, qui décrit les caractéristiques du film. Cette liste pourrait également continuer avec d'autres exemples de textes narratifs, explicatifs ou argumentatifs où il y a des séquences descriptives intercalées dans le texte.

Même s'il est très difficile de trouver des textes purs du point de vue de la typologie textuelle, le rôle de celle-ci est fondamental dans l'approche didactique de l'intercompréhension parce qu'elle aide l'apprenant à faire une série de déductions qui concernent le *niveau micro* (les parties du discours, le lexique et les connecteurs du discours).

## **B. Le niveau micro**

Dans cette partie qui concerne le *niveau micro*, nous indiquons les aspects d'un texte, dont le lecteur peut s'en servir s'il fait une bonne lecture, tels que les parties du discours dominantes, les temps verbaux ou les champs sémantiques.

### **a. Le texte normatif**

Les textes normatifs (la recette culinaire, des textes pour donner des règles ou des conseils, l'horoscope, etc.) se caractérisent par une structure très précise et un but pratique (Gómez et Uzcanga Vivar, 2010 :174). Dans ce type de textes, du point de vue morphologique, nous trouvons toujours l'utilisation des mêmes temps verbaux : le présent de l'indicatif, l'infinitif jussif ou l'impératif ainsi qu'un nombre très réduit d'adjectifs et d'adverbes. Les similitudes syntaxiques entre les langues romanes, comme la structure *Si p ALORS q*, facilitent également la compréhension :

Certaines suites de propositions peuvent être réinterprétées en termes argumentatifs de relation *Argument(s) > Conclusion*, *Donnée(s) > Conclusion* (Toulmin 1958 : 97) ou encore *Raisons > Conclusion* (Apothéloz et al. 1989). Un discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (*conclusion*) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (*arguments/ données/ raisons*). Ces notions de *conclusion* et de *données* (ou encore *prémisses*) renvoient l'une à l'autre car un énoncé isolé n'est pas *a priori* conclusion ou argument-donnée. Si un (un seul ou plusieurs) énoncé apparaît comme le préalable d'une conclusion, c'est *a posteriori*, par rapport à cette dernière (Adam, 2017 : 150).

Dans l'exemple « Si vous savez casser un œuf, vous savez faire un gâteau. (Alsa) » le schéma *Si p ALORS q* ou [*données > conclusion*] est très évident (Adam, 2017 : 153). Cette structure existe dans toutes les langues romanes de telle façon que, si l'apprenant s'aperçoit de la similitude avec la structure correspondante dans sa langue maternelle ou la langue romane qu'il parle, il sera capable de faire une bonne compréhension du texte grâce à cette remarque.

En outre, en ce qui concerne le plan lexical, dans certains cas comme la recette ou l'horoscope, le paratexte donne des indices à propos des champs lexicaux utilisés : celui de la cuisine dans la recette et celles de l'amour, de la santé ou de l'argent dans l'horoscope.

Il faut souligner que les éléments qui caractérisent cette typologie textuelle apparaissent dans toutes les langues romanes, ce qui facilite la compréhension textuelle à une personne qui parle, au moins, une langue d'origine latine.

### **b. Le texte descriptif/explicatif**

Dans les textes descriptifs/explicatifs, le paratexte joue un rôle important sur l'organisation de l'information, mais ne donne pas beaucoup d'indices concernant le lexique ou les parties du discours dominantes. Dans ces cas, ce sont les similitudes lexicales et grammaticales qui aident à la compréhension textuelle. Grâce à ces similitudes, l'apprenant arrive à une compréhension globale du texte, c'est-à-dire qu'il se rend compte si le texte décrit un objet, un phénomène, un concept ou un lieu.

Cette fois-ci, c'est la compétence littéraire qui aide à faire des déductions concernant le plan grammatical. Par exemple, un bon lecteur sait que dans un texte descriptif/explicatif le temps verbal qui prédomine est le présent de l'indicatif, des formes

du passé ou même le présent historique. En plus, étant donné qu'il s'agit d'une description ou d'une explication, la syntaxe va présenter beaucoup d'adjectifs ou d'adverbes, ainsi que des subordonnées relatives et complétives. Pour arriver à une bonne compréhension lexicale, le lecteur devrait s'appuyer sur les mots-clés du texte, ainsi que sur les champs lexicaux, afin d'arriver à comprendre une bonne partie du texte.

### c. Le texte narratif

Dans les textes narratifs, les indices apportés par le paratexte concernent l'organisation de l'information par paragraphes. Dans ce cas, de même que dans le cas précédent, seulement après avoir fait une lecture globale, en s'appuyant sur les similitudes lexicales, l'apprenant arrive à se rendre compte s'il s'agit d'une narration (un conte, la biographie d'une personnalité, un fait divers) ou non.

Pour que le texte soit un texte narratif, d'après Adam (2017 : 122) il faut « qu'il y ait récit, il faut une transformation de prédicats au cours d'un procès » et dans ce procès, le texte présente des « bornes » qui marquent cette transformation :

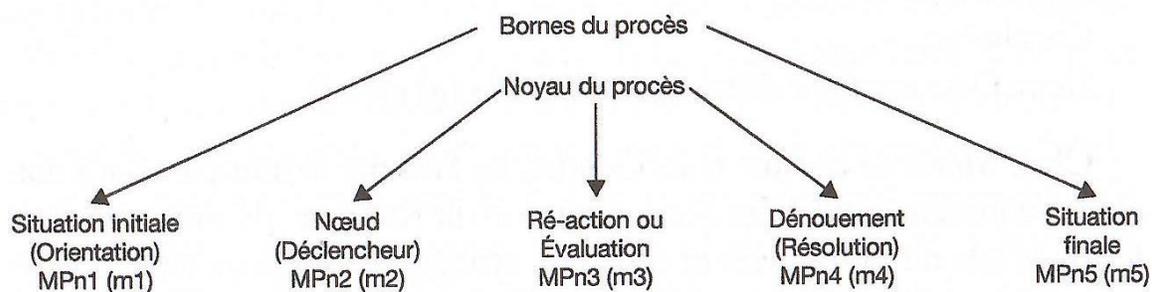


Fig. 1 Bornes du procès (Adam, 2017 : 128).

Donc, ces « bornes du procès » narratif marquent en fait les cinq moments de la narration : *situation initiale*, *élément déclencheur*, *déroulement*, *dénouement* et *situation finale*, qui aident à déduire les temps verbaux utilisés : l'imparfait, le passé composé, le passé simple ou le présent de la narration. En effet, une fois que l'apprenant identifie la typologie narrative du texte, il sera capable de déduire le temps verbal utilisé dans chaque moment de la narration.

#### **d. Le texte argumentatif**

Ce que nous venons d'analyser dans les cas précédents concernant le paratexte s'applique également au type argumentatif : le paratexte n'aide pas à déduire le sujet du texte. Or, comme nous venons d'observer dans les textes narratifs, les textes argumentatifs se caractérisent également par un certain modèle assez rigide :

[*données (prémisses majeure et mineure) > conclusion*] (Adam, 2017 :152).

Ce modèle est marqué par les organisateurs du discours et les connecteurs logiques argumentatifs, qui sont ceux qui aident le lecteur à déchiffrer la typologie textuelle. Dans ce cas, un bon lecteur sait qu'il va y trouver des justifications exprimées à travers des verbes au présent de l'indicatif, ainsi qu'une série de subordonnées circonstancielles de cause, de conséquence et de but.

Quelle que soit la typologie textuelle, en ce qui concerne le niveau lexical, l'apprenant doit s'appuyer sur les mots transparents, des « mots qui sont proches des points de vue du sens et de la forme » (Caure, 2011 : 388) et les utiliser pour déduire ce qu'il ne comprend pas. Dans un texte, il y aura des mots dont la signification peut être déduite grâce au contexte immédiat, mais si le contexte immédiat n'offre pas d'indices, il faudra observer toute la phrase ou le paragraphe entier pour chercher des indices qui puissent l'aider à comprendre le texte.

Cette démarche d'intelligibilité textuelle que nous venons de mentionner peut être exemplifiée par le tableau suivant où apparaissent des *mots transparents*, qui présentent des similitudes dans toutes les langues, et des *mots opaques* que nous pouvons déduire grâce au contexte immédiat. Pour indiquer cette inférence, nous soulignons le cas du mot roumain *fîntele* dont nous comprenons grâce au mot *umane*, ainsi que le mot français *humains* qui nous aide à comprendre le mot *êtres*.

### Les droits de l'homme en quelques langues romanes...

français	Tous	les	êtres	humains	naissent	libres	et	égaux	en	droits
occitan	Totes	los	èssers	umans	naisson	liures	e	egals	en	dreits
catalan	Tots	els	essers	humans	neixen	lliures	i	iguals	en	dreits
espagnol	Todos	los	seres	humanos	nacen	libres	e	iguales	en	derechos
portugais	Todos	os	seres	humanos	nascem	livres	e	iguais	em	direitos
italien	Tutti	gli	esseri	umani	nascono	liberi	ed	eguali	in	diritti
corse	Tutti	l'	essari	umani	nascinu	libari	è	pari	di	dritti
napolitain	Tutt'	è	esseri	umani	nascòn	liberi	e	uguali	int'è	diritt
roumain	Toate	fiñtele		umane	se nasc	libere	și	egale	în	drepturi

... et en latin : *Homines omnes liberi atque aequales jure nascuntur.*

Fig.2 Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2016 : 7)

En somme, en utilisant la méthode de l'intercompréhension, les apprenants ne développent pas seulement une identité langagière, mais grâce au contact plurilingue et à la diversité culturelle, ils acquièrent une certaine autonomie dans l'apprentissage tout en créant leurs propres stratégies de compréhension et de communication.

### **3. La didactique de l'intercompréhension**

Par la suite, nous proposons un projet didactique d'intercompréhension qui se déroule dans l'enseignement secondaire afin de vérifier s'il pourrait être développé en accord avec le cadre législatif espagnol. Nous analysons également les avantages d'un cours plurilingue et les inconvénients qui pourraient se présenter. Pour la création de ce projet, nous utilisons le schéma d'une unité didactique, afin d'inclure tous les aspects indiqués par la loi espagnole (les compétences clés, les objectifs, les contenus, la méthodologie, les activités, les critères d'évaluation, les standards évaluables, les aspects transversaux et l'attention à la diversité).

#### **3.1. Les compétences clés, les objectifs et le contenu**

L'intercompréhension a commencé à gagner du terrain dans le domaine de la didactique, grâce à son approche plurilingue, qui est considérée comme fondamentale par le CECRL pour acquérir une compétence communicative :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que [...] l'apprenant ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (CECRL, 2001 :11).

En appliquant cette pédagogie, l'apprenant arrive à acquérir quelques compétences clés signalées dans le *Journal officiel de l'Union européenne* (2006) comme celle d'*apprendre à apprendre*, comme les *compétences interpersonnelles, interculturelles, sociales et civiques* ou la *sensibilité culturelle*.

En outre, l'étudiant arrive à développer également des stratégies d'apprentissage et de communication en mobilisant toutes ses connaissances culturelles, linguistiques et communicatives pour s'entendre avec son interlocuteur (Hidalgo, 2019 : 141-142). Cette

pédagogie incite l'apprenant à faire une série de réflexions à propos du fonctionnement des langues et des cultures qu'il est en train de connaître.

Comme nous venons d'expliquer dans la section précédente, l'étudiant a devant lui des textes écrits en langues romanes et il doit s'appuyer sur ses connaissances préalables (la typologie textuelle) et sur les similitudes lexicales ou morphosyntaxiques pour arriver à une bonne compréhension du texte. À l'aide de cette stratégie cognitive, il arrive à développer une certaine autonomie dans son apprentissage (Caure, 2011 ; Pishva, 2019), qui est l'un des objectifs soulignés par le CECRL (2001 :110) :

Ce sont eux [les apprenants] qui doivent développer des compétences et des stratégies [...] pour participer efficacement à des actes de communication. [...] Néanmoins, lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux.

Vu que la présence du plurilinguisme dans la salle de classe peut être très profitable pour les apprenants, nous, en tant qu'enseignants, nous devons la promouvoir parce que « le plurilinguisme est un patrimoine qui doit être protégé de la menace croissante du monolinguisme, c'est-à-dire, de la tendance généralisée d'utiliser une seule langue, l'anglais, comme moyen de communication international » (Chamorro, 2019 : 22, la traduction est nôtre).

Par la suite, nous indiquons le déroulement d'une séance d'intercompréhension dont le noyau est la présence de cinq langues romanes. Nous n'indiquons pas les objectifs ou les contenus de cette séance étant donné qu'ils ne sont pas réglementés par le BOE ou le BOCYL ; nous procédons ainsi l'exposition du déroulement des activités d'une séance et des ressources qui peuvent y être utilisés.

### **3.2. Activités et ressources**

En ce qui concerne les activités et les ressources qui peuvent être mises en pratique dans un cours d'intercompréhension, nous avons deux options :

- a. l'utilisation de textes authentiques, dont nous avons le modèle dans le projet *EuRom4*, qui a comme support théorique pour les leçons des articles de journaux ;
- b. l'utilisation de textes adaptés en suivant les modèles des projets *Itinéraires romans* et *Euromania*, recommandés pour les enfants entre 8 et 11 ans.

Dans notre proposition d'unité didactique, nous utilisons un texte authentique, sur les objectifs du développement durable, tiré du site Internet de l'UNICEF, et par la suite une série d'activités pour aider l'apprenant à développer ses stratégies d'intercompréhension, en allant du *niveau macro* vers le *niveau micro*, afin de comprendre une bonne partie du texte.

<b>Développement de la séance</b>		
L'objectif de cette séance est que l'apprenant arrive à reconnaître des verbes à l'infinitif et des champs sémantiques relatifs au développement durable en 5 langues romanes (l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain).		
<b>Activité 1</b>		
<b>Objectif</b>	<b>Agrouperment</b>	<b>Temporalisation</b>
Reconnaître les langues	Activité collective	15 minutes
<b>Déroulement de l'activité</b>		
La première activité est une activité d'introduction qui aide les apprenants à entrer en contact avec les langues romanes. Tout d'abord, nous posons des questions à propos des objectifs du développement durable, s'ils les connaissent, et ensuite, les apprenants doivent reconnaître les langues et dire s'ils connaissent des mots dans ces langues.		
<b>Activité 2</b>		
<b>Objectif</b>	<b>Agrouperment</b>	<b>Temporalisation</b>
Reconnaître la typologie textuelle	Activité collective	15 minutes
<b>Déroulement de l'activité</b>		
La deuxième activité est une activité de développement où les étudiants doivent lire les textes et répondre aux questions concernant la typologie textuelle, les champs sémantiques et les mots-clés.		
<b>Activité 3</b>		
<b>Objectif</b>	<b>Agrouperment</b>	<b>Temporalisation</b>

Vocabulaire	Activité collective	10 minutes
<b>Déroulement de l'activité</b>		
La troisième activité concerne le vocabulaire. Puisque l'objectif numéro 11 apparaît traduit dans les 5 langues (la traduction est nôtre), les étudiants doivent indiquer la traduction de certains mots dans ces langues.		
<b>Activité 4</b>		
<b>Objectif</b>	<b>Groupement</b>	<b>Temporalisation</b>
Évaluation	Activité individuelle	10 minutes
<b>Déroulement de l'activité</b>		
Pour évaluer si les étudiants ont compris les textes, nous leur proposons de réaliser un dessin qui illustre le texte.		

**1. Regardez l'image suivante et identifiez la langue du texte, ainsi que les langues de l'objectif 11.**



Fig.3 Les objectifs de développement durable (UNICEF)

## **11. Ciudades y comunidades sostenibles**

Crear ciudades sostenibles y poblados humanos que sean inclusivos, seguros y resistentes.

## **11 Villes et communautés durables**

Créer des villes durables et des établissements humains que soient ouverts à tous, sûrs et résilients.

## **11 Cidades e comunidades sustentáveis**

Criar cidades sustentáveis e comunidades dos homens que sejam inclusivas, seguras e resistentes.

## **11 Città e comunità sostenibili**

Creare città sostenibili e popolato umano ci siano inclusivi, sicuri e resistenti.

## **11. A crea orase si comunitati durabile**

A crea orase si comunitatio umane care sa fie inclusive, sigure si resistente.

### **2. Cochez la bonne réponse :**

a. Le texte...

- raconte une histoire.
- décrit une ville.
- indique des objectifs.

b. Le temps verbal qui prédomine dans le texte est...

- le passé composé.
- l'infinitif.
- le conditionnel.

c. Le sujet principal du texte est...

- le développement durable.
- le sport.
- les sentiments.

d. Les mots-clés du texte sont...

- la responsabilité, l'inclusion et la durabilité.
- la destruction, le racisme et l'inégalité.
- l'innovation, les nouvelles technologies, les villes futuristes.

**3. Identifiez les mots suivants dans les textes et écrivez la traduction de chaque mot dans toutes les 5 langues :**

<b>Espagnol</b>	crear	ciudades	humanos	inclusivos
<b>Portugues</b>				
<b>Italien</b>				
<b>Français</b>				
<b>Roumain</b>				

**4. Faites un dessin qui illustre l'objectif 11.**



### 3.3. Méthodologie

En ce qui concerne la méthodologie utilisée dans un cours d'intercompréhension, Cuq fournit, dans son dictionnaire de didactique, quelques idées à propos du processus d'enseignement/apprentissage dans un cours d'intercompréhension :

Il s'agit de développer, par une méthodologie appropriée, la compréhension réciproque de sujets locuteurs [...] Les idées-forces de cette méthodologie peuvent se résumer ainsi :

- Sélectionner et hiérarchiser les objectifs d'apprentissage
- Inciter les sujets à s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences culturelles autant que linguistiques [...]
- Construire les rudiments d'une grammaire de la compréhension en dégagant les points de convergence translinguistiques (règles de passage) et en soulignant les pièges à éviter (règles de vigilance)
- Entraîner, ainsi, progressivement l'apprenant à dynamiser son potentiel cognitif (Cuq, 2003 : 78).

Ces postulats nous aident à constater que l'enseignant ne devrait pas utiliser une méthodologie unique dans son cours, mais plutôt combiner plusieurs, comme la *méthodologie directe*, qui immerge l'apprenant dans la langue cible sans passer par la langue maternelle, ou la *méthodologie audiovisuelle*, qui entraîne l'apprenant à utiliser la globalité du contexte communicatif pour arriver à une bonne compréhension. Mais, puisque l'intercompréhension se base dans la communication dans des situations réelles où chaque interlocuteur utilise ses propres stratégies de compréhension et de communication, nous considérons que l'approche dite *communic-actionnelle* devrait également être utilisée dans le cours (Puren, 1988). En effet, le choix de la méthodologie dépend de l'enseignant, qui doit l'adapter d'après les besoins de ses apprenants.

### 3.4. Transversalité

Dans un cours d'intercompréhension, ainsi que dans un cours de n'importe quelle langue, le grand avantage est que les professeurs peuvent utiliser toute sorte de textes pour travailler avec les étudiants à propos de sujets très divers. Dans notre cas, nous avons décidé de

travailler la compétence plurilingue, tout en en utilisant des textes qui transmettent une éducation à propos du développement durable.

### **3.5. Attention à la diversité**

Nous constatons que ce type de pédagogie facilite l'attention à la diversité et l'inclusion des étudiants dans le groupe à travers le travail coopératif qui peut se réaliser dans le cours. Par exemple, pour les immigrés qui ne sont pas intégrés dans le groupe, ce cours plurilingue favorise leur participation grâce aux langues qu'ils parlent. Quant aux élèves surdoués, travailler avec plusieurs langues à la fois peut être assez captivant parce qu'ils peuvent établir leur propre rythme d'apprentissage sans qu'il y ait un problème pour le reste de la classe.

En plus, la pratique de l'intercompréhension dans le cadre de l'enseignement secondaire ou dans un autre cadre peut apporter une série de bénéfices pour tous les étudiants tels que :

- a. se familiariser avec la notion de famille de langues ;
- b. valoriser le bagage des compétences préalables des élèves ;
- c. mettre à profit le profil de compétences des élèves ;
- d. accroître la motivation des élèves pour l'étude d'une langue ;
- e. faciliter l'apprentissage d'une langue (le français) ;
- f. identifier les passerelles entre des langues éloignées (Pishva, 2019 :117).

Donc, vu les bénéfices apportés par les cours d'intercompréhension, nous constatons qu'ils ne devraient pas manquer dans l'enseignement secondaire, où nous devons prioriser des aspects comme l'inclusion.

### **3.6. Problématique de l'intercompréhension dans l'unité didactique**

D'après la didactique de l'intercompréhension que nous venons de présenter, nous constatons que nous ne pouvons pas créer une unité didactique exclusivement basée sur les principes de l'intercompréhension, parce qu'il y a des données qui ne sont pas indiquées dans le cadre législatif espagnol, tels que les objectifs, les contenus et l'évaluation.

Quant à l'évaluation, il faut souligner que le projet EVAL-IC a mis à disposition de tous les enseignants des descripteurs destinés au public universitaire pour évaluer le niveau d'intercompréhension orale et écrite, d'interaction plurilingue, ainsi que de l'interproduction (EVAL-IC, 2019). Cependant, concernant l'enseignement secondaire, nous remarquons qu'il n'existe pas de critères et de standards d'évaluation approuvés par le CECRL, ce qui empêche que le niveau d'intercompréhension soit reconnu par le Cadre Européen.

En plus, même si travailler avec plusieurs langues à la fois aide les apprenants à développer leurs stratégies de communication, dans le cadre de l'enseignement secondaire cela peut être assez compliqué parce qu'ils arriveront à mélanger les langues, ce qui ralentirait beaucoup le travail visé, celui de faire des comparaisons entre les structures de différentes langues et d'observer les différences existantes entre elles.

Des problèmes se posent également en ce qui concerne l'objectif de ce Mémoire, l'intercompréhension dans le cours de FLE, parce que l'un des principes de l'intercompréhension, dans une étape initiale, est que chacun parle dans sa langue maternelle et notre objectif comme professeurs de français est que les apprenants communiquent en français.

Donc, étant donné que notre objectif est d'enseigner le français, nous avons décidé de réduire l'échantillon des langues présentées dans la section dédiée à l'intercompréhension et de nous centrer, dans notre section pratique, seulement sur la langue française. Dans le projet didactique, nous proposons un travail qui vise l'intercompréhension des textes français faite par des apprenants espagnols de l'enseignement secondaire afin de tester les différentes stratégies que nous avons analysées auparavant.

## 4. Cas pratique

### 4.1. Organisation générale de l'année scolaire

Nous présenterons un cadre d'enseignement hypothétique, mais basé sur les circonstances précises d'un lycée qui se trouve dans notre entourage éducatif<sup>2</sup>.

Le cours de *français langue étrangère* se déroule à l'Institut Martínez Uribarri de Salamanca, comme seconde langue étrangère, ce qui veut dire que le contenu de cette matière et le numéro d'heures qu'elle comporte sont règlementés par la communauté autonome dans les programmes officiels (publiés au *Boletín Oficial de Castilla y León*).

Étant donné qu'il s'agit d'un cours de secondaire pour un groupe de 2<sup>e</sup> année de ESO, qui étudie le français comme seconde langue étrangère, il va y avoir deux séances par semaine. Le cours se déroule pendant l'année scolaire 2019-2020, d'après le calendrier scolaire adopté en Castille et Léon :

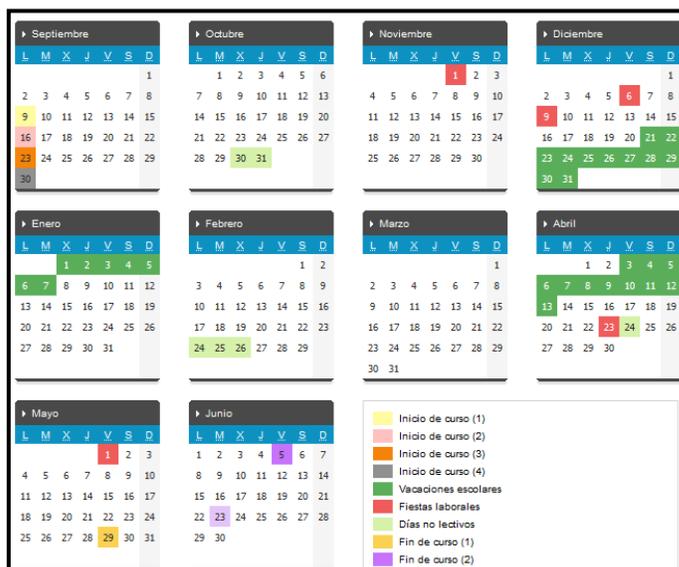


Fig.4 Calendrier scolaire (Educacyl)

<sup>2</sup> Il s'agit d'une institution d'enseignement secondaire, appelée Martínez Uribarri, où nous avons réalisé notre stage pratique.

Donc, le cours commence le 16 septembre 2019 et finit le 23 juin 2020, ce qui indique qu'il se développe pendant 37 semaines de cours, organisées en trois trimestres :

- 1<sup>er</sup> trimestre : commence le 16 septembre 2019 et finit le 20 décembre 2019
- 2<sup>ème</sup> trimestre : commence le 8 janvier 2020 et finit le 2 avril 2020
- 3<sup>ème</sup> trimestre : commence le 14 avril 2020 et finit le 23 juin 2020.

Comme les deux séances, de 50 minutes chacune d'elles, ont lieu tous les mardis et les jeudis, nous constatons que le cours est composé de 69 séances, que nous organisons en 15 unités didactiques, 3 séances de révision et 5 séances d'évaluation. Chaque unité didactique se déroule pendant 4 séances, sauf les unités 9 et 14 qui se déroulent au cours de 5 séances ; les révisions et les évaluations se déroulent pendant une séance chacune.

	1 <sup>er</sup> trimestre	2 <sup>nd</sup> trimestre	3 <sup>ème</sup> trimestre
	Septembre (4 séances)	Janvier (7 séances)	Avril (5 séances)
	Octobre (9 séances)	Février (7 séances)	Mai (8 séances)
	Novembre (8 séances)	Mars (9 séances)	Juin (5 séances)
	Décembre (6 séances)	Avril (1 séance)	
<b>Total</b>	27 séances	24 séances	18 séances
	<b>69 séances</b>		
<b>Unités didactiques (U.D.)</b>	6 U.D. 6UD X (1UD X 4 séances) = 24 séances	5 U.D. 4UD X (1UD X 4 séances) 1UD X (1UD X 5 séances) = 20 séances	4 U.D. 3UD X (1UD X 4 séances) 1UD X (1UD X 5 séances) = 16 séances
<b>Évaluation</b>	2 séances	2 séances	1 séance
<b>Révision</b>	1 séance	1 séances	1 séance
<b>Total</b>	27 séances	24 séances	18 séances
	<b>69 séances</b>		

Chronogramme unités didactiques :

Semaines	1 <sup>er</sup> trimestre					2 <sup>ème</sup> trimestre					3 <sup>ème</sup> trimestre							
1	1																	
2																		
3		2																
4																		
5			3															
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		
31																		
32																		
33																		
34																		
35																		
36																		
37																		

## 4.2. Description du lycée et du groupe

Pour résumer en quelques lignes les aspects qui caractérisent l'IES Martínez Uribarri, le centre où nous avons réalisé le stage pratique du Master de manière télématique, nous constatons qu'il s'agit d'un établissement scolaire fondé au début des années 1930, qui se trouve à Salamanque, au centre-ville. Cette zone a été revalorisée du point de vue économique, ce qui indique que la classe socioéconomique des élèves du lycée est une classe moyenne, assez homogène, avec des parents qui se préoccupent pour les études de leurs enfants (IES Martínez Uribarri, 2019).

L'IES Martínez Uribarri donne également des cours pour les groupes de formation professionnelle et il est le seul à Salamanque à assurer une section bilingue française, à part la section bilingue anglaise. Même si nous avons fait le stage pratique dans un lycée bilingue français, nous avons décidé de réaliser notre unité didactique pour un groupe de 2<sup>e</sup> année de ESO, qui étudie le français comme seconde langue étrangère, parce que dans la communauté autonome de Castille et Léon, le français comme seconde langue étrangère est l'option majoritairement choisie par les apprenants.

Le groupe est formé par 24 élèves entre 12 et 13 ans. Ce groupe est assez homogène : il y a 20 étudiants d'origine espagnole et quatre étudiants d'origine étrangère, mais qui ont un bon niveau d'espagnol. Il faut également souligner que les étudiants qui ont le français comme seconde langue étrangère sont des étudiants qui n'ont pas besoin de cours de soutien de langue espagnole ou de mathématiques, ce qui veut dire qu'il s'agit d'apprenants qui s'intéressent à la vie académique. Même si les étudiants montrent leur intérêt pour apprendre le français, il ne faut pas oublier qu'ils commencent l'étape de l'adolescence et qu'ils se laissent distraire facilement ; c'est pour cela que le professeur doit proposer des activités diverses qui attirent leur attention.

Puisque notre stage se réalise de manière télématique à cause de la pandémie provoquée par le virus Covid-19, notre unité didactique est adaptée à l'enseignement en ligne.

## 5. Unité didactique

Le groupe de 2<sup>e</sup> année de ESO que nous avons choisi pour notre unité didactique peut être assimilé à un niveau A1.2 qui doit acquérir le niveau A2 d'après le CECRL. Pour atteindre le niveau A2, l'étudiant doit comprendre des conversations réalisées avec un débit lent ou des textes courts et simples qui ont un vocabulaire fréquent, concernant la vie quotidienne, la famille, le travail ou l'environnement proche. Quant aux productions orales, il doit être capable de faire des descriptions des gens, des lieux ou des activités quotidiennes, ainsi que de réaliser des rapports sociaux (faire une invitation, accueillir quelqu'un, demander quelque chose, donner des indications, etc.). À l'écrit, l'apprenant doit réaliser de courtes rédactions, telles qu'une biographie imaginaire, des poèmes simples ou des lettres personnelles pour communiquer des situations quotidiennes avec des structures élémentaires (CECRL, 2018).

Nous allons décrire par la suite l'unité didactique numéro 14, intitulée *Un séjour à Paris*, qui se déroule vers la fin du troisième trimestre, au long de 5 séances de 50 minutes chacune, dont la cinquième est l'évaluation.

Nous avons décidé de faire cette unité didactique dont le thème est le voyage vers la fin du trimestre puisque les vacances d'été approchent. Le thème des vacances va être également traité dans l'unité didactique numéro 15.

<b>Unité 14 : Un séjour à Paris</b>		<b>Groupe : 2<sup>e</sup> année de ESO</b> <b>Cours scolaire : 2019-2020</b>
<b>Moment de l'année :</b> 3 <sup>ème</sup> trimestre	<b>Temps estimé :</b> 5 sessions	<b>Matériel :</b> l'ordinateur, le livre + cd+ cahier exercices
<b>Justification :</b> Traiter le thème du voyage parce que les vacances approchent		
<b>Objectif général :</b> Se débrouiller dans une ville		

<b>Objectif(s) didactique(s) :</b> Évaluer les acquis				
<b>Compétences travaillées :</b> Compréhension orale, compréhension écrite, production orale et interaction, production écrite				
<b>Compétences clés :</b> Compétence en communication linguistique, compétence digitale et numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, compétence dans le domaine de la conscience et des expressions culturelles				
<b>Connaissances préalables :</b> Formules de politesse, l'impératif, les moyens de transport ; le présent de l'indicatif des verbes réguliers				
<b>Contenus</b>				
<b>Savoir-être</b>	<b>Savoir</b>	<b>Savoir-faire</b>		
Les formules de politesse dans la rue. Éducation culturelle (les monuments de Paris).	<b>Phonétique :</b> /i/, /u/ et /y/ <b>Lexique :</b> les lieux de la ville <b>Grammaire :</b> les verbes <i>pouvoir, savoir</i> et <i>devoir</i> et les prépositions de lieu.	Stratégies de compréhension orale et écrite. Demander et donner des indications dans la rue et dans l'office de tourisme Décrire une ville Promouvoir les monuments culturels		
<b>Développement des contenus</b>				
<b>Séance 1</b>	<b>Séance 2</b>	<b>Séance 3</b>	<b>Séance 4</b>	<b>Séance 5</b>
<b>Activité 1 :</b> Conversation sur les monuments de Paris <b>Activité 2 :</b> Compréhension textuelle <b>Activité 3 :</b> Compréhension textuelle et orale	<b>Activité 1 :</b> Compréhension orale <b>Activités 2 et 3 :</b> Vocabulaire des lieux de la ville <b>Activité 4 et 5 :</b> Vocabulaire de la ville	<b>Activité 1 :</b> Demander et poser des questions <b>Activité 2 :</b> L'intonation des questions <b>Activité 3 :</b> Discrimination des phonèmes /i/, /u/ et /y/ <b>Activité 4</b> Discrimination et graphie des phonèmes /i/, /u/ et /y/ <b>Activité 5 :</b> Production orale	<b>Activité 1 :</b> Demander et donner des indications dans la rue <b>Activité 2 :</b> Prépositions des lieux <b>Activité 3 :</b> Production orale <b>Activité 4 :</b> Production écrite	<b>Épreuve de contrôle :</b> Compréhension orale ; compréhension écrite et production écrite.

**Mesures d'attention à la diversité** : Proposer des activités pour tous les niveaux ; aider les étudiants en difficulté.

**Activités de renforcement** : Activités similaires à celles qui ont été faites dans les séances.

**Évaluation** : Évaluation continue : nous évaluons la participation en classe, les activités réalisées à la maison (les enregistrements, la rédaction et les exercices) la tâche finale et l'épreuve de contrôle.

**Activités complémentaires** : Lectures sur les patrimoines culturels.

## 5.2. Objectifs et prérequis

La détermination explicite et concrète des objectifs d'enseignement constitue l'étape première et indispensable à l'efficacité d'une unité didactique. Aux dires de Michel Brarlow (1989) « si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver » (cité par Suso López, 2000 :71).

Les objectifs, classés en trois groupes (l'objectif global, les objectifs d'étape et les objectifs de l'unité didactique), nous aident à choisir une méthodologie et des activités adéquates pour atteindre notre but.

1. Notre objectif global est l'acquisition d'une compétence communicative par l'apprenant,

ce qui signifie prendre en compte de façon simultanée les 4 sous-composantes [...] (compétence linguistique, sociolinguistique-socioculturelle, discursive et stratégique), et orienter l'enseignement apprentissage de la LE vers **l'acquisition des usages de la langue** (donc, des capacités ou habilités concrètes, réceptives et productive) dans le domaine oral et écrit (Suso López, 2000 :71).

Notre but est donc la stratégie de compréhension et de communication en français, même si dans les premières étapes, bien naturellement, l'erreur grammaticale apparaît dans les productions des locuteurs de la langue étrangère.

2. Les objectifs d'étape à travers lesquels nous essayerons de transmettre une série de principes à nos apprenants, tels que l'importance d'être responsables avec leurs études et

d'être tolérants les uns avec les autres, ainsi que l'importance de s'exprimer correctement dans leur langue maternelle ou dans des langues étrangères. Les objectifs d'étape visent également l'éducation culturelle, tout en soulignant l'importance de connaître et de respecter l'histoire et le patrimoine, sujet traité dans notre unité didactique (BOE, 2015).

3. En ce qui concerne les objectifs de notre unité didactique, les apprenants doivent être capables de :

- a. distinguer les différentes typologies textuelles ;
- b. décrire une ville ;
- c. demander et donner des informations dans l'office de tourisme ;
- d. demander et donner des informations dans la rue ;
- e. promouvoir les monuments culturels de la ville.

Pour que les étudiants soient capables d'atteindre les objectifs de cette unité didactique, ils doivent maîtriser certains concepts qui ont été expliqués préalablement dans les unités précédentes tels que :

- a. les formules de politesse ;
- b. l'impératif ;
- c. le présent de l'indicatif des verbes réguliers ;
- d. les moyens de transport ;
- e. le pronom *on*.

### 5.3. Compétences clés

En plus, avec ce projet didactique nous contribuons à l'acquisition de quelques compétences clés telles que :

1. **La compétence en communication linguistique**, qui sera acquise grâce aux exercices de compréhension et production oraux et écrits.
2. À travers les activités où les apprenants doivent chercher des informations sur internet ou utiliser certains programmes, nous essayerons de contribuer à qu'ils développent **la compétence digitale et numérique**.

3. La compétence clé **apprendre à apprendre** sera développée surtout dans les parties de compréhension orale et écrite où les apprenants vont développer leurs stratégies de compréhension.

4. En outre, dans cette unité didactique intitulée *Un séjour à Paris*, notre but est de transmettre aux apprenants une série de **compétences sociales et civiques** grâce aux situations de conversations proposées soit dans la rue ou dans l'office de tourisme.

5. Notre unité didactique est également en relation directe avec la **compétence dans le domaine de la conscience et des expressions culturelles**, parce que nous attirons leur attention vers les monuments culturels de Paris.

#### 5.4. Contenus

Quant aux contenus de cette unité didactique, nous traiterons ceux qui sont marqués par la communauté autonome de Castille et Léon, que nous divisons en quatre compétences :

1. Bloc 1. Compréhension de textes oraux.
2. Bloc 2. Production de textes oraux : expression et interaction. Il faut souligner que dans ce bloc nous traitons ensemble les deux compétences, production orale et interaction.
3. Bloc 3. Compréhension de textes écrits.
4. Bloc 4. Production de textes écrits.

Cependant, les contenus de chaque compétence se classent d'après le type de contenu :

1. Les **contenus conceptuels** (les savoirs) font référence aux règles de grammaire, d'orthographe ou aux concepts phonologiques ;
2. Les contenus qui concernent les **procédés d'apprentissage** (le savoir-faire) tels que les stratégies de compréhension et de production ;

Il faut souligner que nous avons classé les stratégies de l'intercompréhension dans le savoir-faire, parce d'après Chamorro (2019), il s'agit d'une maîtrise de l'apprenant, même s'il la réalise de manière semiautomatique.

3. Les contenus qui visent les attitudes (le savoir-être).

Organisation des contenus					
Unité 14	Un séjour à Paris				2 <sup>e</sup> année de ESO
	Savoir-être	Savoir			Savoir-faire
	Aspects socio-culturels	Phonétique	Grammaire	Lexique	
<b>Bloc 1</b> <b>Compréhension de textes oraux</b>	Les formules de politesse requises dans certaines situations en France (dans la rue, dans l'office de tourisme.)  Éducation culturelle : connaître les monuments de Paris	Identification des phonèmes : /i/, /y/ et /u/. Identification de l'intonation des questions.	Identification à l'oral des prépositions de lieu et des verbes <i>pouvoir, savoir</i> et <i>devoir</i> .	Lexique des lieux de la ville : la rue, le parc, l'hôtel, le café, les magasins, l'office de tourisme, la gare, l'école, le cinéma, le théâtre, le musée, etc.	Stratégies de compréhension : - mobilisation d'information préalable à propos du type de tâche et de thème ; - identification de la classe de texte, en adaptant la compréhension de celui-ci ; - distinction du type de compréhension (sens général, information essentielle, points principaux) ; - formulation de l'hypothèse à propos de contenus et de contextes ; - inférence et formulation d'hypothèses à propos du sens à partir de la compréhension des éléments significatifs, linguistiques et paralinguistiques.
<b>Bloc 3</b> <b>Compréhension de textes écrits</b>		Identification des graphèmes correspondants aux phonèmes /i/, /y/ et /u/.	Identification à l'écrit des prépositions de lieu et des verbes <i>pouvoir, savoir</i> et <i>devoir</i> .		
<b>Bloc 2</b> <b>Production de textes oraux : expression et interactions</b>		Production des phonèmes : /i/, /y/ et /u/. Production de l'intonation des questions.	Utilisation à l'oral des prépositions de lieu et des verbes <i>pouvoir, savoir</i> et <i>devoir</i> .		Stratégies de production : - planifier le texte ou le dialogue en l'adaptant à la situation de communication requise ; - écrire le texte ou parler avec clarté et cohérence en tenant compte des éléments linguistiques et paralinguistiques.  Mobiliser les connaissances pour décrire une ville, demander et donner des indications dans la rue et dans un office de tourisme.
<b>Bloc 4</b> <b>Production de textes écrits</b>		Production des graphèmes correspondants aux phonèmes /i/, /y/ et /u/.	Utilisation à l'écrit des prépositions de lieu et des verbes <i>pouvoir, savoir</i> et <i>devoir</i> .		

## 5.5. Méthodologie

Nous considérons qu'en travaillant les compétences clés qui viennent d'être indiquées, nous contribuerons également au développement personnel de chaque étudiant.

L'étape de l'éducation secondaire est fondamentale pour les étudiants, parce que dans cette période, à travers le processus d'enseignement-apprentissage, ils consolident leurs valeurs personnelles ainsi qu'une série d'habitudes de travail qu'ils maintiendront tout au long de la vie tels que : l'observation, l'analyse, l'interprétation, le développement du sens critique et de la capacité créative et l'application dans les contextes réels des contenus appris en classe. Pour réussir à transmettre tous ces principes, la méthodologie joue un rôle primordial et doit entraîner l'apprenant à participer dans les cours afin qu'il développe sa compétence communicative, ainsi qu'à encourager le travail en équipe et à stimuler le développement de l'autonomie chez l'apprenant (BOCYL, 2015).

En fait, toutes ces recommandations du BOCYL à propos de la méthodologie sont des caractéristiques de *l'approche communic-actionnelle*, la méthodologie recommandée par le CECRL. Cette méthodologie vise la pratique de la langue et priorise la compétence communicative où les apprenants se comportent comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et dans un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001 :15).

Nous trouvons *l'approche communic-actionnelle* très appropriée pour les apprenants, car en utilisant cette méthodologie dans un cours de français langue étrangère qui se déroule entièrement en français, nous réussirons à prioriser la compétence de communication qui donne aux apprenants la possibilité d'utiliser la langue française dans des contextes réels très divers. En plus, une autre caractéristique de cette méthodologie qui favorise l'apprentissage est la présence de la tâche finale, que nous introduisons dans notre projet didactique :

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de

mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier (CECRL, 2001 :120).

La tâche finale nous semble très efficace dans l'enseignement parce qu'elle vise l'utilisation de la langue dans des situations réelles de communication telles que : l'interaction avec des services publics, des offices de tourisme, des formulaires, etc., ou dans des situations qui imitent la réalité où nous faisons semblant d'être dans la rue ou dans un guichet. En plus, à travers la tâche finale, nous promouvons le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Malgré tous ces bénéfices, nous trouvons *l'approche communic-actionnelle* assez déséquilibrée parce qu'elle priorise la compréhension et la production orales et néglige la compréhension et la production écrites. Cependant, nous considérons que cette méthodologie ne peut pas être la seule utilisée dans le cours et, c'est pour cela que nous préférons une approche éclectique, qui combine plusieurs méthodologies à la fois (Puren, 1994). Dans nos cours, nous utiliserons parfois la méthodologie dite *traditionnelle* à travers des exercices de grammaire, ainsi que la *méthodologie directe* ou *audiovisuelle*.

Comme le cours se déroule en langue française, les apprenants doivent se débrouiller dans la langue cible sans appeler à la traduction à l'espagnol. Dans l'explication des mots ou des concepts, les moyens technologiques ont un rôle fondamental parce que nous les utilisons pour expliquer les mots à travers des images et des paraphrases. En plus, les documents audiovisuels représentent un outil de base dans nos cours qui sont utilisés pour introduire des situations réelles de communications, de même que des éléments de la culture française.

Nous soulignons l'importance de TICs dans nos cours, puisque notre projet didactique est adapté à l'enseignement télématique. Le grand désavantage des cours réalisés en ligne est que nous ne pouvons pas encourager le travail collaboratif, qui est assez compliqué à travers des vidéoconférences, mais pour promouvoir l'interaction entre les étudiants nous proposons des « dialogues par binôme » qui imitent les situations de la vie réelle. Nous considérons que la situation actuelle provoquée par la pandémie Covid-19 oblige à tout enseignant de créer des projets didactiques qui puissent être adaptés à l'apprentissage en ligne.

En outre, il faut également indiquer que pour mettre en pratique les stratégies de l'intercompréhension entre les langues romanes, nous allons commencer notre unité didactique par la compréhension écrite, dans sa fonction d'appui pour avancer vers la compréhension orale, ainsi que vers la production orale et écrite.

## 5.6. Activités par séances

Première séance		
L'objectif de la première séance est d'introduire le thème de l'unité ainsi que quelques mots-clés. Nous commençons cette séance en demandant aux étudiants quel est le titre de l'unité, <i>Un séjour à Paris</i> , et s'ils savent expliquer ce qu'il signifie. Nous profitons des explications données pour faire de courtes conversations avec les élèves à propos de leurs villes préférées. Ensuite, nous passons au premier exercice, qui est une activité d'introduction.		
Activité 1		
Objectif	Agrouperment	Temporalisation
Reconnaitre les monuments français	Activité collective	10 minutes
Déroulement de l'activité		
Nous montrons quelques photos des monuments français aux étudiants tout en leur demandant s'ils savent de quels monuments il s'agit, où se trouvent-ils et où peuvent-ils être localisés sur <i>Google maps</i> .		
Activité 2		
Objectif	Agrouperment	Temporalisation
Compréhension écrite	Activité collective	15 minutes
Déroulement de l'activité		
Nous proposons un texte qui a un certain degré de difficulté pour ce niveau, pour que les apprenants appliquent les stratégies de compréhension textuelle expliquées dans la section théorique. La démarche suivie pour comprendre le texte s'observe à travers les exercices proposés où nous partons du <i>niveau macro</i> (la typologie textuelle) vers le <i>niveau micro</i> (le niveau lexical). Dans cette activité, nous proposons des exercices afin d'arriver à la compréhension globale (le <i>niveau macro</i> ) et pour ce faire les étudiants doivent lire le texte et ensuite, répondre aux questions.		

### Activité 3

Objectif	Agrouperment	Temporalisation
Compréhension détaillée du texte	Activité collective	20 minutes

#### Déroulement de l'activité

Avant de commencer la troisième activité, qui a comme objectif une compréhension plus détaillée du texte, nous utilisons l'application *Google maps* pour expliquer les mots opaques du document tels qu'*arrondissement*, *ile* ou *quartier*, ainsi que pour localiser les différents monuments ou établissements qui apparaissent dans le texte.

Au fur et à mesure que les étudiants indiquent les réponses des exercices, nous profitons pour expliquer des mots qui apparaissent dans le texte, soit en donnant leur traduction en espagnol, soit en donnant un synonyme, ainsi que pour faire des explications concernant les temps verbaux qui apparaissent.

#### Devoir à la maison

Vu que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas se réduire aux heures de cours, nous proposons des exercices que les élèves doivent réaliser à la maison. Pour travailler la lecture et la prononciation, nous leur proposons d'écouter chez eux le texte et ensuite, d'enregistrer eux-mêmes leur lecture de ce même texte.

## Première séance : À Paris

1. Regardez les photos suivantes et dites ce que vous voyez dans chaque photo. Connaissez-vous ces monuments ? Localisez-les sur *Google-maps*.



(<http://monumentsdefrance.com/>)

2. Lisez le document et répondez aux questions

### Paris

Paris est la capitale de la France. L'agglomération de Paris compte plus de 10 millions d'habitants. Un fleuve traverse la capitale française, c'est la Seine. Dans Paris, il y a deux îles : l'île de la Cité et l'île Saint-Louis.



Paris compte vingt arrondissements. Le 16<sup>e</sup>, le 7<sup>e</sup> et le 8<sup>e</sup> arrondissements de Paris sont les quartiers les plus riches. Ils sont situés dans l'ouest de la capitale. Les quartiers populaires comme le 19<sup>e</sup> et le 20<sup>e</sup> sont au nord-est de la ville. Les monuments célèbres, les ministères, le palais de l'Élysée sont situés dans le centre de Paris.

Paris est la capitale économique, la capitale politique et la capitale culturelle de la France. La ville compte beaucoup de lieux célèbres dans le monde entier comme la tour Eiffel, l'Arc de Triomphe et Notre-Dame de Paris. Les musées parisiens aussi sont très connus. Il y a, par exemple, le Musée du Louvre qui est le plus grand de France. On peut voir dans le Musée du Louvre des tableaux magnifiques. Le plus célèbre est certainement La Joconde de Léonard de Vinci.

Paris est une ville très touristique. Chaque année, des millions de touristes du Monde entier marchent sur les Champs Élysées. Ils séjournent à l'hôtel, louent des chambres d'hôtel ou des appartements pour une semaine.

(<https://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/paris-texte-francais-facile.html>)

Le texte a une typologie....

- narrative (il raconte une histoire).
- normative (il donne des conseils).
- descriptive (il décrit quelque chose).

Dans cette typologie textuelle, dans votre langue maternelle, on utilise normalement

- des verbes au temps futur.
- des verbes au temps présent.
- des verbes à l'impératif.

Dans cette typologie textuelle, dans votre langue maternelle, prédominent

- les noms et les adjectifs.
- les verbes et les adverbes.
- les interjections.

Le texte....

- raconte une histoire qui s'est passée à Paris.
- décrit Paris.
- donne des conseils.

Indiquez trois mots clés dans le document.

Indiquez les mots du document qui sont en relation avec la capitale culturelle



**3. Indiquez si les phrases sont vraies ou fausses.**

**VRAI FAUX**

La Seine traverse la capitale de la France.		
Paris se trouve sur une île.		
Les monuments célèbres de Paris se trouvent au centre de la ville.		
À Paris il n'y a pas beaucoup de monuments célèbres.		
Les touristes séjournent à l'hôtel ou dans des appartements.		

**4. DEVOIR : Écoutez le texte et ensuite enregistrez-vous en lisant le texte.  
Envoyez l'enregistrement à la professeure.**

## Deuxième séance : À l'office de tourisme

Après avoir présenté la ville de Paris avec ses monuments les plus connus, dans cette séance, les étudiants apprennent le vocabulaire des lieux de la ville dont ils auront besoin pour la troisième séance où ils doivent simuler d'être un touriste à Paris. Pour nous mettre en situation, nous utilisons un document qui représente un dialogue dans un office de tourisme. Ce dialogue sert pour que les étudiants observent les formules de politesse utilisées quand nous nous adressons à un employé de l'office de tourisme, comment nous demandons des informations ainsi que les noms des lieux de la ville.

Pour enseigner les lieux de la ville, ce dialogue nous sert comme document d'appui, mais nous proposons également d'autres établissements qui n'apparaissent pas dans le texte.

Avant de mettre le document, nous demandons aux étudiants s'ils savent ce que c'est un office de tourisme, ce qu'on fait dans un tel établissement, s'ils sont entrés dans un office de tourisme ou s'ils savent localiser l'Office de tourisme à Salamanque.

### Activité 1

Objectif	Agrouement	Temporalisation
Compréhension orale	Activité collective	10 minutes

### Déroulement de l'activité

Les étudiants doivent écouter le document deux fois et ensuite indiquer la bonne réponse. Les questions sont du type QCM (question à choix multiple) pour vérifier si les apprenants ont compris le document.

### Activité 2

Objectif	Agrouement	Temporalisation
Compréhension orale du vocabulaire des lieux de la ville	Activité collective	5 minutes

### Déroulement de l'activité

Les élèves doivent indiquer les lieux de la ville mentionnés dans le dialogue. Cet exercice facilite l'apprentissage du vocabulaire et nous aide à introduire l'activité suivante.

### Activité 3

Objectif	Agrouement	Temporalisation
Vocabulaire des lieux de la ville	Activité collective	10 minutes

### Déroulement de l'activité

Les étudiants doivent indiquer le nom de chaque établissement qui apparait dans les images en s'aidant de la photo ou de la ressemblance du mot français au mot espagnol. Nous profitons pour indiquer d'autres mots qui font partie du même champ sémantique tels que rue, boulevard, avenue, parc, etc.

### Activité 4

Objectif	Agrouperment	Temporalisation
Production orale	Activité collective	15 minutes

### Déroulement de l'activité

Nous utilisons le vocabulaire de l'activité précédente pour faire des conversations tout en suivant les exemples proposés. Cette activité nous aide à faire un rattrapage du pronom *on*, ainsi qu'à enrichir le vocabulaire des étudiants en indiquant ce qu'on fait ou ce qu'on achète dans les établissements.

### Activité 5

Objectif	Agrouperment	Temporalisation
Vocabulaire	Activité collective	10 minutes

### Déroulement de l'activité

Les étudiants doivent écouter et remplir les trous d'une chanson où apparaissent les lieux de la ville. Nous proposons cette activité vers la fin de la séance pour détendre l'ambiance.

### Devoir à la maison

Les étudiants doivent aller sur le site officiel de l'Office de tourisme de Paris et réserver (ou simuler de réserver) une visite. Grâce à cette activité, nous encourageons le développement de leur autonomie, ainsi que l'utilisation des technologies dans l'apprentissage. Après avoir fait cet exercice, les apprenants doivent entrer sur la page de Tv5 Monde et faire le quiz pour tester leurs connaissances culturelles sur Paris.

## Deuxième séance : À l'office de tourisme

- 1. Écoutez le document et cochez la bonne réponse**  
<https://www.francaisavec pierre.com/comprehension-orale-podcast/> (voir transcription annexe 1).

La conversation se déroule

- dans les rues de Paris.
- à l'office de tourisme.

L'homme est à Paris pour

- 3 mois.
- 3 jours.

La femme le conseille d'

- aller voir les librairies et les bibliothèques.
- aller visiter les monuments.

La femme le conseille de se déplacer

- à pied.
- en métro.

L'homme veut savoir où sont les

- librairies.
- boutiques.

L'homme se loge

- dans un hôtel.
- dans un appartement.

- 2. Indiquez les établissements qui sont mentionnés dans le dialogue.**

	OUI	NON		OUI	NON
Le théâtre			Les boutiques		
L'église Sacre Cœur			L'hôtel		
La banque			La gare		

3. Associez les noms des lieux aux images suivantes :

le théâtre, la pharmacie, le supermarché, l'église, l'office de tourisme, le musée, le cinéma, l'hôtel, l'hôpital, la rue, les boutiques, la banque, la gare, l'école.



4. Indiquez ce qu'on fait dans chaque établissement qui apparaît dans l'exercice précédent. Vous pouvez utiliser les exemples : *Au théâtre on voit des spectacles. On va au théâtre pour voir des spectacles. Je vais au théâtre pour voir des spectacles.*

5. Remplissez les trous de la chanson *Quand je vais à l'école* (<https://www.youtube.com/watch?v=3zRAjXA8uJg>) (voir transcription annexe 2)

Quand je vais à l' \_\_\_\_\_,  
Je passe devant un \_\_\_\_\_.  
Quand je vais à l'école,  
Je passe devant une \_\_\_\_\_.  
Quand je vais à l'école,  
\_\_\_\_\_ passe devant un \_\_\_\_\_.  
Quand je vais à l'école,  
Je passe devant un \_\_\_\_\_.  
Je vais à l'école ! ( \* 4)  
Il y a un parc !  
Derrière le \_\_\_\_\_, il y a la poste !  
Devant la \_\_\_\_\_, il y a une \_\_\_\_\_ !  
Proche de la gare, il y a un zoo !  
Loin du \_\_\_\_\_ il y a une rivière !

Quand je \_\_\_\_\_ à l'école,  
Je passe devant un \_\_\_\_\_.  
Quand je vais à l'école,  
Je \_\_\_\_\_ devant une église.  
Quand je vais à l'école,  
Je passe devant un \_\_\_\_\_.  
Quand je vais à l'école,  
Je passe devant un musée.  
Je vais à l'école ! ( \* 4)  
Il y a un \_\_\_\_\_ !  
Proche du zoo, il y a une \_\_\_\_\_ !  
Devant la gare, il y a la poste !  
Derrière la poste, il y a un \_\_\_\_\_ !  
En face du parc, il y a mon école !

(<https://roumanie.vizafle.com/files/pedagogicalfiles/bb0794f7b02fd0f1e108a70b.pdf>)

6. **DEVOIR :** Allez sur le site officiel de l'Office de tourisme <https://www.parisinfo.com/> et réservez (ou simulez de réserver) une activité à Paris. Envoyez à la professeure une capture d'écran.

7. Entrez sur la page suivante [https://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Jeux/Niveau-debutant/p-249-lg0-Quiz.htm#.XsZ1d8BS\\_IW](https://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Jeux/Niveau-debutant/p-249-lg0-Quiz.htm#.XsZ1d8BS_IW) et faites le quiz.

### Troisième séance : À l'office de tourisme

Dans cette séance, les étudiants doivent simuler d'être un touriste à Paris et demander des informations dans un office de tourisme. Pour ce faire ils ont besoin de connaître les formules utilisées pour s'adresser à un employé de l'office de tourisme, ainsi que le vocabulaire des lieux de la ville. Pour nous mettre en situation, nous utilisons le même document que nous avons travaillé pendant la séance précédente.

Nous commençons ce cours avec un bref rattrapage à propos du vocabulaire des lieux de la ville et des prépositions de lieu. Nous posons des questions du type : *Où on va pour voir un spectacle ?*

#### Activité 1

Objectif	Agrouperment	Temporalisation
Demander et poser des questions	Activité collective	10 minutes

#### Déroulement de l'activité

Les étudiants écoutent encore une fois le même document qu'ils avaient écouté dans la deuxième séance. Les apprenants doivent prêter attention aux formules utilisées pour demander et donner des informations afin de remplir les trous de l'exercice.

Après avoir rempli les trous, les élèves lisent les phrases à haute voix et nous profitons de cette lecture pour introduire l'exercice suivant concernant l'intonation. Nous soulignons également la présence du verbe *pouvoir* dans les phrases présentées.

#### Activité 2

Objectif	Agrouperment	Temporalisation
Intonation des questions	Activité collective	10 minutes

#### Déroulement de l'activité

Les étudiants doivent répéter les phrases de l'exercice afin d'apprendre l'intonation utilisée quand on pose une question en français. Les phrases proposées se réalisent avec le verbe *pouvoir* pour faciliter l'acquisition de ce verbe. Après avoir prononcé l'intonation, nous attirons leur attention sur la prononciation des graphèmes « ou ». Ces observations nous servent pour passer à réaliser l'activité suivante.

#### Activité 3

Objectif	Agrouperment	Temporalisation
----------	--------------	-----------------

Phonétique : discrimination	Activité collective	5 minutes
<b>Déroulement de l'activité</b>		
Les élèves doivent écouter et répéter les mots prononcés. L'objectif de cet exercice est que les apprenants identifient les différences de prononciation de /i/, /u/ et /y/.		
<b>Activité 4</b>		
<b>Objectif</b>	<b>Agrouperment</b>	<b>Temporalisation</b>
Discrimination et graphie	Activité collective	10 minutes
<b>Déroulement de l'activité</b>		
Les étudiants doivent classer les mots énumérés d'après leur prononciation. Après avoir classé les mots, ils doivent les prononcer pour voir s'ils ont bien compris la différence entre ces phonèmes.		
<b>Activité 5</b>		
<b>Objectif</b>	<b>Agrouperment</b>	<b>Temporalisation</b>
Production orale et interaction	Activité par binôme	10 minutes
<b>Déroulement de l'activité</b>		
Si le cours se réalise de manière présentielle, les étudiants peuvent réaliser un dialogue avec le copain, mais comme dans notre cas les séances se déroulent à travers de vidéoconférences, nous demandons ou nous nommons deux étudiants pour faire un court dialogue dans l'office de tourisme. Nous proposons un dialogue à l'office de tourisme à Salamanque puisqu'ils connaissent tous les lieux qu'on peut visiter dans la ville.		
<b>Devoir à la maison</b>		
Étant donné que dans le cours nous avons travaillé la production orale de quelques verbes, chez eux, les étudiants doivent entrer sur un site web et travailler les formes verbales des verbes <i>pouvoir</i> , <i>savoir</i> et <i>devoir</i> et ensuite, écrire une carte postale en suivant le modèle proposé.		

### Troisième séance : À l'office de tourisme

#### 1. Écoutez le document, repérez les formules pour demander et donner des informations et complétez les phrases suivantes :

– Bonjour Monsieur !

– \_\_\_\_\_ Madame ! Je viens d'arriver à Paris. Je suis ici pour trois jours, qu'est-ce que \_\_\_\_\_ me conseillez de faire ?

– Aujourd'hui, vous \_\_\_\_\_ visiter la tour Eiffel et les Champs-Élysées, déjeuner dans un restaurant près de l'Arc de Triomphe puis visiter les Invalides par exemple.

– Je vous \_\_\_\_\_ d'aller voir le Quartier latin et Montmartre et vous pourrez visiter le Sacré-Cœur. Le jour suivant, vous pouvez visiter le château de Versailles c'est vraiment extraordinaire !



– \_\_\_\_\_ avez un plan de métro ?

– Oui, bien sûr, tenez.

– Ah, oui, il est très bien. Eh bien, bon \_\_\_\_\_ à Paris !

– Merci ! Au \_\_\_\_\_ !

#### 2. Répétez les phrases suivantes. Allongez et accentuez la dernière syllabe.

a. Tu peux venir ?

Tu peux venir m'aider ?

Tu peux venir m'aider un moment ?

Tu peux venir m'aider un moment, s'il te plait ? (Abry et Chalaron 2010 :20)

b. Vous pouvez m'aider ?

Vous pouvez m'indiquer la sortie ?

Vous savez où se trouve l'office de tourisme ?

3. Répétez chaque mot. Maintenez bien les lèvres écartées pour le [i], les lèvres arrondies et avancées pour le [y] et le [u]

[i]	[y]	[u]
dis	pu	doux
si	su	sous
lit	lu	loup
oui	vu	nous
vie	q	cou

(Abry et Chalaron ( 2010 : 39).

4. Répétez les mots et classez-les d'après leur prononciation :

**pouvez, conseiller, monument, visiter, voulons, office, séjour, nous, pouvoir, voulu, musée, culture, ville, tourisme, dû.**

[i]	[y]	[u]

5. Vous êtes un touriste à Salamanque et vous allez à l'office de tourisme pour demander des informations. Imaginez un court dialogue à l'office de tourisme.

6. DEVOIR :

Entrez sur les pages suivantes, écoutez les formes du verbe POUVOIR, VOULOIR et DEVOIR et choisissez l'option correcte

- [https://www.lepointdufle.net/ressources\\_fle/present\\_pouvoir.htm](https://www.lepointdufle.net/ressources_fle/present_pouvoir.htm)
- [https://www.lepointdufle.net/ressources\\_fle/present\\_vouloir.htm](https://www.lepointdufle.net/ressources_fle/present_vouloir.htm)
- [https://www.lepointdufle.net/ressources\\_fle/pouvoir\\_vouloir.htm](https://www.lepointdufle.net/ressources_fle/pouvoir_vouloir.htm)
- [https://la-conjugaison.nouvelobs.com/exercice-fle/jouer.php?id\\_niveau=1&id\\_rubrique=18](https://la-conjugaison.nouvelobs.com/exercice-fle/jouer.php?id_niveau=1&id_rubrique=18).

## 7. Écrivez une carte postale à votre famille en suivant ce modèle :

<p style="text-align: right;"><i>Saint-Paul, le 16 mars</i></p> <p><i>Chère Sophie, cher Stéphane,</i></p> <p><i>Je vous envoie un petit bonjour de l'île de la Réunion.</i></p> <p><i>Il fait très beau. L'hôtel est à côté de la plage et je nage tous les jours.</i></p> <p><i>Bon courage pour le travail.</i></p> <p><i>Je rentre le dimanche 31 mars.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Bises</i> <i>Nathalie</i></p>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div> <p style="text-align: center;"><i>Sophie et Stéphane Blanc</i> <i>10, rue des Lilas</i> <i>75018 Paris</i></p>
--	--

<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	---

### Quatrième séance :

Nous commençons la quatrième séance par faire un rattrapage du vocabulaire des établissements de la ville et ensuite, nous demandons aux étudiants de conjuguer les verbes *pouvoir*, *vouloir* et *devoir* qu'ils auront besoin pour les exercices proposés dans cette séance. Le titre de la séance est *Je suis perdu* et l'objectif est d'apprendre à demander et à donner des directions et des informations dans la rue.

Tout d'abord, nous demandons quel est le titre de cette leçon et s'ils savent ce qu'on peut faire quand on se perd dans la ville.

#### Activité 1

Objectif	Agrouppement	Temporalisation
Demander et donner des indications	Activité collective	10 minutes

#### Déroulement de l'activité

Les étudiants doivent écouter le document deux fois :

- pendant la première écoute, ils doivent regarder la vidéo ;
- pendant la deuxième, les apprenants doivent indiquer la réponse correcte.

Les apprenants doivent également repérer les formules pour demander et donner des informations dans la rue.

#### Activité 2

Objectif	Agrouppement	Temporalisation
Prépositions de lieu	Activité collective	10 minutes

### Déroulement de l'activité

Les élèves doivent lire le texte et choisir la préposition correcte. Cette activité aide l'étudiant dans le processus d'acquisition des prépositions.

### Activité 3

Objectif	Agrouperment	Temporalisation
Production orale	Activité par binôme	10 minutes

### Déroulement de l'activité

Les étudiants doivent faire un court dialogue pour simuler une conversation dans les rues de Salamanque entre un touriste et une personne qui habite à Salamanque. Pour élargir le vocabulaire concernant les verbes pour se diriger, nous facilitons une liste d'expressions utilisées quand nous demandons et donnons un itinéraire.

Cette activité se réalise deux fois, avec deux binômes différents. Le premier dialogue est réalisé par des volontaires, mais pour le deuxième, nous allons nommer deux étudiants pour qu'ils participent. Les deux étudiants nommés sont d'étudiants qui ne sont pas très doués en français. De cette manière, nous encourageons la participation de tous les apprenants.

### Activité 4

Objectif	Agrouperment	Temporalisation
Production orale et écrite	Activité collaborative	15 minutes

### Déroulement de l'activité

Si le cours se déroule de manière présentielle, les étudiants réalisent cette activité par groupes. Puisque notre cours se donne à travers des vidéoconférences, nous allons essayer de promouvoir le travail collaboratif à travers cette activité. Pour la réalisation de la BD, chaque étudiant qui veut participer va réaliser une scène de la BD qui doit être en relation avec la scène précédente, faite par un autre collègue. Pour que tous les étudiants puissent voir la scène réalisée par leur copain, les élèves utilisent l'option de « partager l'écran ».

### Devoir à la maison

Les étudiants doivent faire un tour virtuel avec *Google maps* en utilisant l'option *street view* et présenter une zone touristique de Paris. Ils doivent indiquer les établissements qu'on trouve là-bas, ainsi que les lieux où nous arrivons si nous prenons certaines directions. Les étudiants doivent s'enregistrer en faisant cette activité et nous l'envoyer.

## Quatrième séance : Je suis perdu dans la ville

**1. Première écoute : écoutez le document en le regardant**  
([https://www.flevideo.com/fle\\_video\\_quiz\\_beginning.php?id=7937](https://www.flevideo.com/fle_video_quiz_beginning.php?id=7937))

**Deuxième écoute : écoutez le document et cochez la bonne réponse.**

La librairie L'écume des pages..

- C'est loin.
- Ce n'est pas loin.
- Je ne sais pas.

Tout d'abord allez...

- tout droit.
- à droite.
- à gauche.

et prenez...

- la première rue à droite.
- la première rue à gauche.
- la deuxième rue à gauche.

Continuez tout droit, et tournez...

- à droite dans le boulevard Saint-Germain.
- à gauche dans le boulevard Saint-Germain.
- je ne sais pas.

Continuez tout droit, et voilà! La librairie est ...

- sur votre droite.
- sur votre gauche.
- en face.

Je vais au musée Mpénaki...

- C'est très simple.
- Ce n'est pas très simple.
- Je ne sais pas où se trouve le musée.

Tout d'abord, tournez ...

- à gauche.
- à droite.
- je ne sais pas.

Allez...

- tout droit.
- Vite.
- jusqu'au bout de la rue.

Prenez l'avenue Amalias ...

- à droite.
- à gauche.
- je ne sais pas.

et puis, tournez...dans l'avenue Vassilissis Sophias.

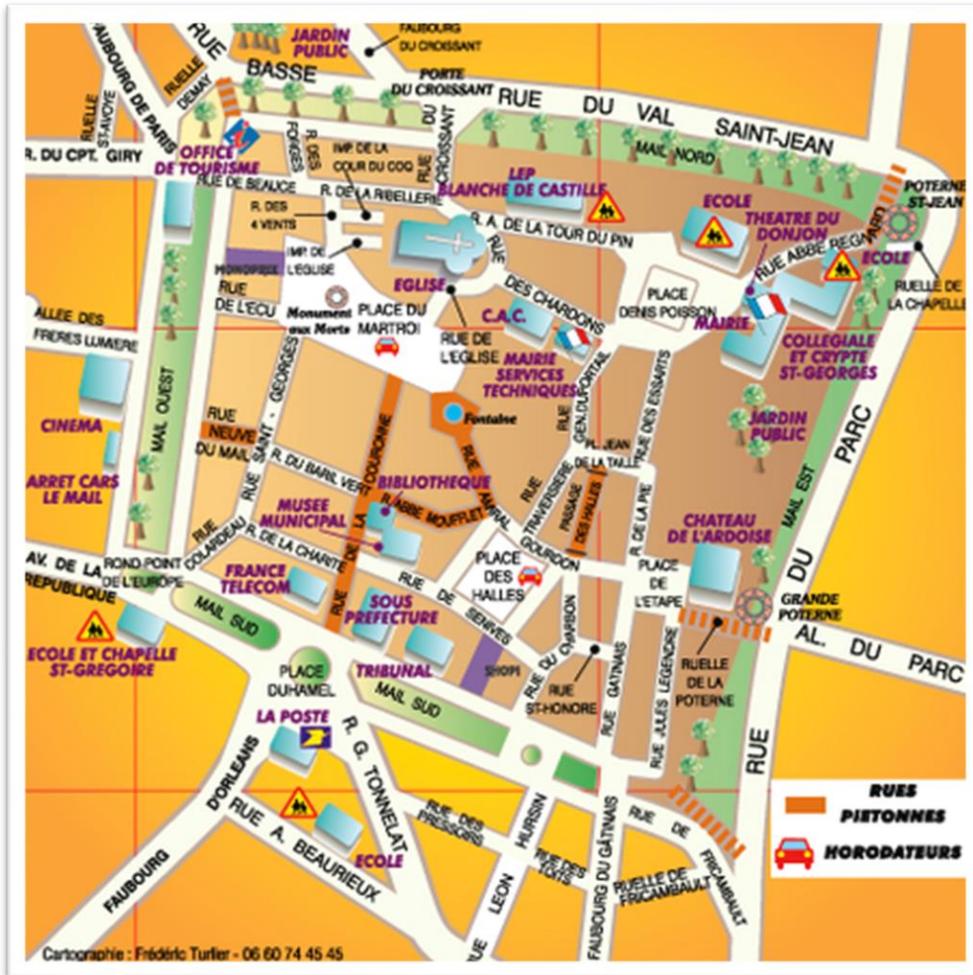
- à droite
- à gauche
- autour

Continuez tout droit, le musée est ...

- sur votre gauche.
- sur votre droite.
- derrière vous.

([https://www.flevideo.com/fle\\_video\\_quiz\\_beginning.php?id=7937](https://www.flevideo.com/fle_video_quiz_beginning.php?id=7937))

2. Regardez le plan et choisissez la préposition qui convient.



Vous sortez de tourisme et vous allez en direction du rond-point de l'Europe.

Le cinéma est **derrière/au coin de/ à gauche de** la première rue à droite. L'école Saint-Grégoire est **devant/ en face de/ au bout de** la rue. Vous êtes rue de l'abbé Mouflet. Le musée municipal est **derrière/ en face/ devant** la bibliothèque. Vous êtes **entre/ à gauche/ en face** du château de l'Ardoise.

Le CAC (centre d'action communale) est **à côté de/ au bout de/ au coin de** l'annexe de la mairie. Vous sortez de la mairie. Pour aller place des Halles, vous prenez **la première à gauche/ la deuxième à gauche / la première à droite**. L'impasse de la cour du coq est **entre/derrière/ au bout de** l'impasse de l'église et la rue de la Ribellerie. France Télécom, la sous-préfecture et la poste sont **en face de/ au coin de/ autour de** la place Duhamet.

([https://www.didierlatitudes.com/unites/latitudes-1/unite\\_07/latitudes1\\_u7-quz-0004.html](https://www.didierlatitudes.com/unites/latitudes-1/unite_07/latitudes1_u7-quz-0004.html))

3. Vous êtes un touriste à Salamanque. Imaginez un court dialogue dans la rue pour demander le chemin pour arriver à la cathédrale/ au pont Roman/ aux boutiques, etc.

Demander son chemin :

- Excuse-moi, Monsieur/Madame. Pour aller à .../ Je suis perdu.../Je cherche la rue/l'avenue.../le boulevard.../la place....

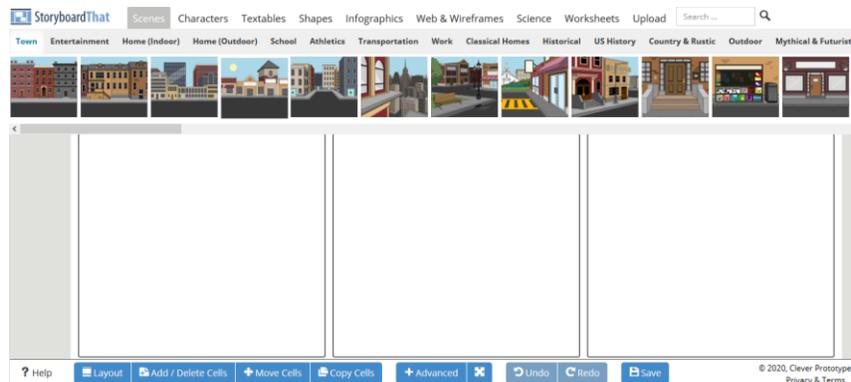
Décrire un itinéraire :

- Vous allez/continuez tout droit.
- Vous prenez la prochaine rue à droite/ à gauche
- Vous tournez à gauche/à droite.
- Vous traversez la rue/la place/ le boulevard/ le pont/ le parc...
- Vous longez le fleuve/ la rivière/ le canal/ le parc...



(<https://ticsenfle.blogspot.com/2015/10/en-ville-se-deplacer-se-reperer-trouver.html>)

4. Créez une bande dessinée qui illustre un touriste perdu à Paris. Décrivez les scènes à vos copains. Vous pouvez utiliser la page suivante <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>.



5. DEVOIR : Faites un tour virtuel dans une zone touristique de Paris avec *Googlemaps* en utilisant l'option *street view*. Indiquez les établissements qu'on voit et donnez des directions pour arriver à autres lieux. Enregistrez-vous.



### Cinquième séance :

Pendant la cinquième séance, nous ferons une épreuve de contrôle pour observer si les étudiants ont bien acquis les concepts présentés dans cette unité. L'épreuve se compose de trois parties : compréhension orale, compréhension écrite et production écrite.

#### Compréhension orale

Objectif	Agrouppement	Temporalisation
Compréhension orale	Activité individuelle	15 minutes

#### Déroulement de l'activité

Dans la partie dédiée à la compréhension orale, les étudiants doivent écouter un document dont le sujet concerne les indications données dans la rue. Ensuite, ils doivent répondre à une série d'exercices. La difficulté des exercices monte au fur et à mesure qu'ils avancent : le premier exercice est de compréhension globale, le deuxième de compréhension détaillée et le troisième de vocabulaire.

#### Compréhension écrite

Objectif	Agrouppement	Temporalisation
Compréhension écrite	Activité individuelle	10 minutes

#### Déroulement de l'activité

Pour la partie de la compréhension écrite, nous suivons la même stratégie que pour la compréhension orale : nous commençons avec un exercice assez simple, de compréhension globale ensuite, nous continuons avec un exercice de compréhension détaillée et finalement, un exercice de lexique.

#### Production écrite

Objectif	Agrouppement	Temporalisation
Production écrite	Activité individuelle	20 minutes

#### Déroulement de l'activité

Dans cette partie, les étudiants doivent réaliser deux exercices. Dans le premier, les élèves doivent remplir les trous en s'aidant de la carte et dans le deuxième, ils doivent écrire une carte postale. Pour les grilles d'évaluation de la production écrite, vous pouvez consulter l'annexe numéro 3.



1. Écoutez le document (<http://tourismefle.free.fr/Son/Rue.mp3>) 2 fois. Après, répondez aux questions. Vous disposez de 10 minutes pour répondre aux questions (voir transcription annexe 4). 1 point

Le document est 0,20 points

- un dialogue.
- un texte descriptif.

La femme 0,20 points

- est perdue.
- a perdu sa carte.

C'est un homme qui 0,20 points

- indique le chemin.
- demande l'itinéraire.

Pour arriver à la place du Châtelet, elle doit 0,20 points

- prendre la rue Dauphine.
- traverser le parc.

La place du Châtelet est 0,20 points

- à 10 minutes à pied.
- à 30 minutes à pied.

**2. Faites les associations correspondantes :**

1 point (1 X 0,25)

- |                   |                                     |
|-------------------|-------------------------------------|
| a. Vous allez     | A. la Seine                         |
| b. Je suis perdue | B. la prochaine rue à droite.       |
| c. Vous prenez    | C. tout droit,                      |
| d. Vous longez    | D. Je cherche la place du Châtelet. |

**3. Soulignez l'intrus.**

1 point (1 X 0,25)

- a. la rue, la place, le fleuve, le boulevard
- b. allez, tournez, balancez, traversez
- c. Pourriez-vous m'aider ? Je visite le musée, Je cherche la rue..., Je suis perdue....
- d. à gauche, tout droit, à droite, maladroite

**Compréhension écrite**

Duration 15 minutes

Ma ville

J'habite une belle ville dans le nord de la France. Il y a un quartier très agréable pour aller se balader, lorsqu'il fait beau. Il est possible de faire du vélo dans un parc autour d'une citadelle fortifiée.

Dans le centre de la ville, il y a un très joli quartier, plein de magasins chics et de bons restaurants. Pour se déplacer, il y a des bus, des vélos et un métro. C'est pratique pour aller d'un centre commercial à un autre, pour aller à l'école, à la piscine, au stade ou encore au théâtre, parce que la ville est très grande.

Il est agréable de marcher dans les petites rues pour admirer l'architecture des maisons anciennes

(<https://lingua.com/french/reading/ville/> )

**4. Cochez la bonne réponse**

1 point

Le texte est du type....

0,25 points

- descriptif.
- narratif.

Le texte... 0,25 points

- raconte les aventures d'un villageois.
- décrit une ville.

Dans ce type de texte prédominant 0,25 points

- les noms et les adjectifs.
- les verbes et les adverbes.

Les mots clés du texte sont : ... 0,25 points

- la ville, les lieux de la ville, les moyens de transport.
- la ville, la cuisine de la ville, les aventures.

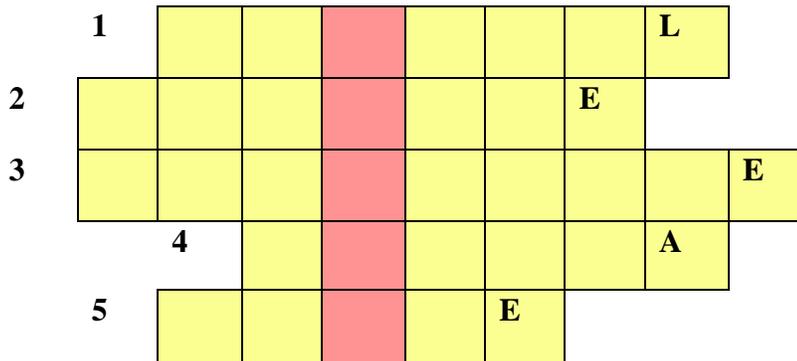
**5. Indiquez si les affirmations sont vraies ou fausses** 1 point (1 X 0,20)

**VRAI FAUX**

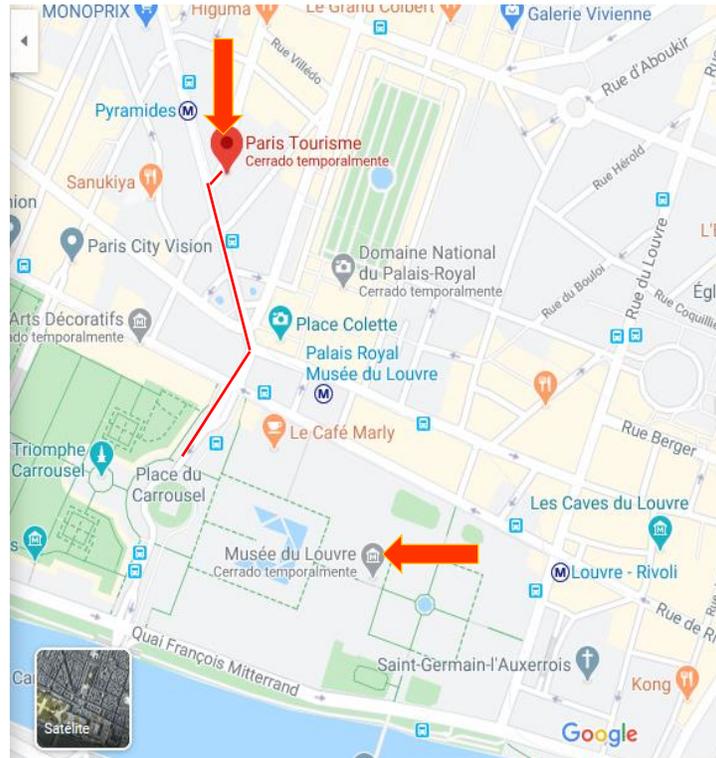
La ville se trouve au ouest de la France		
Il y a un boulevard très agréable pour aller se balader.		
Au centre-ville il y a plein de magasins et de restaurants.		
La vile n'est pas grande.		
Il y a un théâtre dans la ville.		

**6. Complétez le jeu de mots :** 1 point (1 X 0,20)

1. On va à l' \_\_\_\_\_ quand on est malade.
2. On va au \_\_\_\_\_ pour voir des spectacles
3. On va à la \_\_\_\_\_ pour acheter des médicaments.
4. On va au \_\_\_\_\_ pour voir des films.
5. On va au \_\_\_\_\_ pour voir des œuvres d'art.

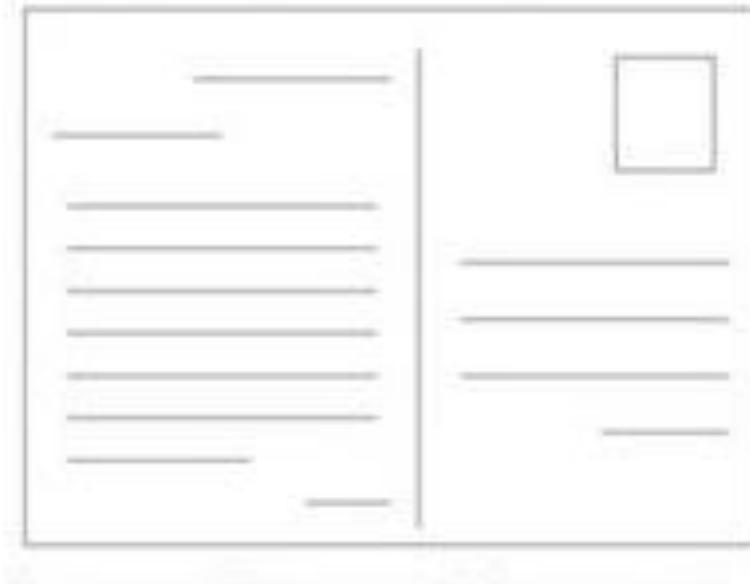


7. Regardez le plan de Paris. Vous êtes à l'Office de tourisme dans l'avenue de l'Opéra et vous voulez aller au Musée du Louvre. Complétez le dialogue suivant. 2 points



- Bonjour Monsieur !
- Bonjour Madame, je viens d'arriver à Paris. Je suis ici pour une semaine. Qu'est-ce que \_\_\_\_\_ me conseillez de \_\_\_\_\_ ?
- Vous \_\_\_\_\_ visiter le tour Eiffel, le Sacré Cœur, l'Arc de Triomphe, le Musée du Louvre....
- Le Musée du Louvre... Il est loin d'ici ?
- Pas du tout ! Vous sortez de l'office de tourisme et vous tournez à \_\_\_\_\_. Vous \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ jusqu'à la Place Colette. Là-bas, vous \_\_\_\_\_ la rue qui se trouve à votre \_\_\_\_\_ et vous allez \_\_\_\_\_ jusqu'à la Place du Carrousel. Le Musée se trouve à votre \_\_\_\_\_.
- Merci ! Vous avez une \_\_\_\_\_ de la ville ?
- Oui, bien sûr. Tenez !
- \_\_\_\_\_ beaucoup Madame !
- Bon \_\_\_\_\_ ! Au revoir !

8. **Écrivez une carte postale à votre famille pour raconter votre séjour à Paris (40-60 mots).** 2 points



### 5.6.1. Activités de renforcement

Pour nous assurer que tous les étudiants ont compris les concepts et le vocabulaire expliqué, nous proposons d'autres activités qui traitent les mêmes sujets que ceux qui ont été expliqués pendant les quatre séances :

- a. Dialogue pour demander et donner des informations à l'office de tourisme : <https://www.youtube.com/watch?v=wqozrcez9g;>
- b. Activité avec les lieux de la ville : <https://fog.ccsf.edu/~creitan/vocabch3/index.htm>  
[http://resource.download.wjec.co.uk.s3.amazonaws.com/vtc/2013-14/wjec\\_02/eng/templates/multipleChoiceImageAndAudio-Vocab/lc-town.html](http://resource.download.wjec.co.uk.s3.amazonaws.com/vtc/2013-14/wjec_02/eng/templates/multipleChoiceImageAndAudio-Vocab/lc-town.html);
- c. Fiche avec les indications pour s'orienter : [http://topfle.free.fr/3\\_savoirs/orientation.htm](http://topfle.free.fr/3_savoirs/orientation.htm);
- d. Dialogue et exercices pour demander et indiquer un itinéraire : <https://www.lainformacion.com/practicopedia/como-preguntar-por-una-direccion-en-frances/6511251/>;

<http://www.estudiodefances.com/exercices/francais-des-affaires-itineraire-.html>

<https://www.edu.xunta.gal/espazoAbalar/sites/espazoAbalar/files/datos/1431970482/contido/proxecto-web/enville/minidiag2.html>;

e. Exercices avec les verbes *pouvoir*, *vouloir* et *devoir* :

<https://lecoinducervanties.wordpress.com/2011/10/10/les-verbess-vouloir-et-pouvoir/> ;

<https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-3707.php>;

f. Discriminations des phonèmes /u/ et /y/ :

<https://lecoinducervanties.wordpress.com/2011/05/01/les-sons-y-et-u/>.

### 5.6.2. Activités complémentaires

Pour faciliter et encourager l'apprentissage de tous les étudiants, nous ne proposons pas seulement des activités de renforcement, mais aussi des activités complémentaires destinées, surtout, aux apprenants qui veulent savoir de plus à propos de ce sujet.

Étant donné que dans cette unité didactique nous traitons les thèmes des lieux de la ville et des monuments, nous proposons comme activité complémentaire voir une vidéo (<https://www.1jour1actu.com/info-animee/cest-quoi-le-patrimoine>) sur les patrimoines culturels (voir transcription annexe 5). Nous ne travaillons pas cette vidéo dans le cours à cause de son débit rapide qui peut poser des problèmes de compréhension à certains étudiants.



En outre, pour les étudiants qui sont intéressés au thème de la culture et des patrimoines culturels, nous proposons une visite sur la carte interactive de l'Unesco

(<https://whc.unesco.org/fr/carte-interactive/>) où les apprenants peuvent entrer pour connaître des patrimoines culturels et pratiquer la lecture en langue française.

### **5.6.3. Tâche finale**

Toutes les activités proposées pendant les cinq séances, ainsi que les activités de renforcement et les activités complémentaires servent pour la réalisation de la tâche finale. La tâche finale de cette unité didactique consiste à faire une affiche pour une agence de tourisme pour promouvoir une ville culturelle. Cette affiche doit comprendre une brève description de la ville, ainsi que des indications sur les lieux qu'on peut visiter.

Puisque les cours se déroulent à travers des vidéoconférences, les élèves réalisent la tâche finale à la maison, de manière individuelle. Les étudiants doivent envoyer les affiches à la professeure. Après l'ouverture des écoles, les meilleurs travaux seront affichés dans la salle de classe.

#### **TÂCHE FINALE**

Vous travaillez dans un office de tourisme et vous devez promouvoir le tourisme des villes culturelles à travers des affiches qui vont apparaître dans la vitrine.

Vous devez faire une affiche pour un séjour organisé dans une ville culturelle. Dans l'affiche doivent apparaître une photo, une courte description de la ville que vous promouvez et les lieux que nous pouvons visiter.

### **5.7. Transversalité**

Quant aux contenus traités, nous ne nous limitons strictement aux contenus linguistiques, mais nous introduisons également des contenus culturels et sociaux.

En ce qui concerne les contenus culturels, nous proposons un texte sur Paris qui traite sur les monuments parisiens les plus connus, ainsi qu'un quiz pour tester les connaissances sur Paris.

En plus, nous introduisons des aspects sociaux concernant le traitement d'un employé ou d'une personne dans la rue quand nous demandons des informations. En effet, avec ce projet didactique nous voudrions aider les apprenants à se débrouiller en France, qu'ils sachent demander des informations tout en respectant les formules de politesse.

### **5.8. Attention à la diversité**

Pour que cette unité didactique soit conforme au cadre législatif espagnol, elle doit contenir une série de mesures pour soutenir l'attention à la diversité.

Étant donné que pas tous les étudiants du groupe ont le même niveau de français, il y a des étudiants plus doués et des étudiants qui n'ont pas un bon niveau de français, nous proposons dans chaque séance des activités pour tous les niveaux : faciles et difficiles. En plus, nous encourageons toujours la participation des étudiants qui ne sont pas très doués en français. En plus, une autre mesure d'attention à la diversité sont les activités de renforcement et les activités complémentaires proposées pour les apprenants qui n'ont pas compris les concepts expliqués tout au long du cours, ainsi que pour ceux qui vont enrichir leurs connaissances à propos de ce sujet.

### **5.9. Évaluation**

Pour conclure ce projet didactique, nous devons parler également d'évaluation qui est un processus qui concerne les apprenants et l'enseignant. Pour qu'elle soit juste, tous les apprenants doivent être évalués d'après les mêmes critères, signalés par le cadre législatif espagnol, le BOCYL (2015) dans notre cas. Ainsi, les critères d'évaluation pour le 2<sup>e</sup> année de ESO qui concerne toutes les unités didactiques de ce cours sont les suivants :

<b>Critères d'évaluation</b>	
<b>BLOC 1 et 3</b> <b>Compréhension</b> <b>des textes</b> <b>oraux et écrits</b>	Identifier l'information essentielle, les points principaux et l'information la plus importante dans les textes brefs et bien structurés, oraux ou écrits.
	Connaitre et savoir appliquer les stratégies pour la compréhension du sens général de l'information.
	Connaitre et utiliser pour la compréhension des textes des aspects socioculturels et sociolinguistiques relatifs à la vie quotidienne.
	Distinguer les fonctions communicatives les plus significatives du texte.
	Appliquer à la compréhension du texte les connaissances sur les organisateurs syntaxiques et discursifs.
	Reconnaitre un lexique d'usage commun concernant la vie quotidienne.
	Différencier, à l'oral, les patrons sonores, accentuels, rythmiques et d'intonation utilisés fréquemment.
	Différencier, à l'écrit, les principales conventions orthographiques, typographiques et de ponctuation.

<b>Critères d'évaluation</b>	
<b>BLOC 2 et 4</b> <b>Production</b> <b>des textes</b> <b>oraux et écrits</b>	Produire des textes oraux ou écrits, brefs et assez compréhensibles, en utilisant un langage facile.
	Connaitre et savoir appliquer les stratégies les plus adéquates pour produire des textes oraux ou écrits brefs et simples.
	Incorporer à la production des textes des aspects socioculturels et sociolinguistiques.
	Utiliser les fonctions principales demandées pour le but communicatif en utilisant des patrons discursifs d'usage commun.
	Contrôler un répertoire limité des structures syntaxiques d'usage commun et des mécanismes faciles de cohésion et de cohérence.
	Connaitre et utiliser un lexique commun pour communiquer des informations et des opinions brèves et faciles dans des situations habituelles et quotidiennes.
	À l'oral, prononcer de manière claire et compréhensible.
	Connaitre et appliquer, à l'écrit, les signes de ponctuation et les règles et conventions orthographiques.

(BOCYL, 2015 : 32391-32398, la traduction est nôtre).

Quant aux standards d'apprentissage évaluable appliqués au cours de 2<sup>e</sup> année de ESO, nous devons suivre ceux mentionnés dans le BOCYL (2015) :

<b>Standards d'apprentissage d'évaluation</b>	
<b>BLOC 1</b> <b>Compréhension</b> <b>de textes oraux</b>	L'apprenant identifie l'information la plus importante d'indications, d'annonces, de messages et de communications brèves, qui sont prononcés lentement et clairement sans bruit du fond.
	Il comprend les idées principales des conversations quotidiennes dans de différents établissements (dans les magasins, restaurants, etc.).
	Il comprend, dans une conversation informelle dans laquelle il participe, des descriptions, des narrations et des opinions formulées d'une manière assez facile, sur la vie quotidienne quand on parle lentement et clairement.
	Il comprend, dans une conversation formelle dans laquelle il participe, des questions faciles d'ordre personnel ou éducatif s'il peut demander des reformulations ou des répétitions.
	Il identifie les idées principales des programmes de télé sur des problèmes quotidiens ou d'intérêt s'ils sont articulés clairement et lentement.

<b>Standards d'apprentissage d'évaluation</b>	
<b>BLOC 2</b> <b>Production</b> <b>de textes oraux</b>	L'apprenant fait des expositions brèves et répétées préalablement, en suivant une ébauché écrite sur des thèmes généraux relationnés avec ses études. Il répond aux questions brèves et faciles.
	Il se débrouille dans des situations quotidiennes telles que les voyages, les logements, le transport, les achats, etc.
	Il participe dans des conversations informelles brèves, tête à tête, par téléphone ou autre dispositif dans lesquels il établit un contact social, interchange des informations et des opinions d'une manière assez facile.
	Il se débrouille dans une conversation formelle ou entrevue en exprimant ses opinions sur des thèmes quotidiens.

<b>Standards d'apprentissage d'évaluation</b>	
	L'apprenant identifie, grâce aux images, des instructions générales concernant le fonctionnement et l'emploi des appareils utilisé de manière quotidienne, de même que des instructions claires pour la réalisation des activités et des normes de sécurité fondamentales.
	Il comprend la correspondance personnelle facile, dans n'importe quel format, dans laquelle on parle de soi-même, on décrit des individus, des

<b>BLOC 3</b> <b>Compréhension de textes écrits</b>	objets, des lieux, et des activités ; on raconte des évènements passés, des sentiments, des espoirs, des plans, ainsi que des opinions à propos des thèmes généraux ou des thèmes qui intéressent sont exprimés de manière facile.
	Il comprend l'idée générale de la correspondance formelle, lorsqu'elle traite des sujets qui l'intéressent dans le contexte personnel ou éducatif.
	Il saisit le sens général et quelques détails importants des textes journalistiques très courts, dans n'importe quel format, lorsqu'ils traitent des thèmes qui l'intéressent et si les nombres, les illustrations et les titres constituent une grande partie du message
	Il comprend l'information essentielle sur des pages web et autres matériaux de référence qu'il consulte.

<b>Standards d'apprentissage d'évaluation</b>	
<b>BLOC 4</b> <b>Production de textes écrits</b>	L'apprenant complète un questionnaire facile avec des informations personnelles ou d'intérêt personnel.
	Il écrit des notes et des messages dans lesquels il fait des commentaires brefs ou il donne des instructions liées aux activités et aux situations de la vie quotidienne en respectant les normes de courtoisie.
	Il écrit la correspondance personnelle où il établit et maintient le contact social, interchange des informations, décrit de manière facile les faits divers et les expériences personnelles.

(BOCYL, 2015 : 32391-32398, la traduction est nôtre).

Ensuite, après avoir mentionné les critères et les standards d'évaluation pour ce groupe, il faut indiquer que les apprenants sont évalués d'après ces critères au cours d'une évaluation continue faite tout au long du cours scolaire. Les critères de cette évaluation sont les suivants :

<b>Critères d'évaluation</b>	
Participation en classe	10%
Devoirs à la maison	20%
Épreuve de contrôle	40%
Tâche finale	30%

Étant donné qu'il y a des activités, telles que la production orale et la production écrite, qui ont besoin des critères d'évaluations plus détaillés, nous les présentons par la suite :

Fiche d'évaluation production orale						
<b>Respecter la consigne</b>		<b>0</b>	<b>0,5</b>	<b>1</b>		
<b>Cohérence et cohésion</b>		0	0,5	1		
<b>Lexique</b>	<b>étendu</b>	0	0,5	1		
	<b>maitrise</b>	0	0,5	1		
<b>Syntaxe</b>		0	0,5	1	1,5	2
<b>Morphologie</b>		0	0,5	1	1,5	2
<b>Phonologie</b>		0	0,5	1	1,5	2

Fiche d'évaluation production écrite						
<b>Respecter la consigne</b>		<b>0</b>	<b>0,5</b>	<b>1</b>		
<b>Cohérence et cohésion</b>		0	0,5	1		
<b>Lexique</b>	<b>étendu</b>	0	0,5	1		
	<b>maitrise</b>	0	0,5	1		
<b>Syntaxe</b>		0	0,5	1	1,5	2
<b>Morphologie</b>		0	0,5	1	1,5	2
<b>Orthographe</b>		0	0,5	1	1,5	2

## 6. Conclusion

Ce Mémoire fin de Master présente une réflexion à propos de l'enseignement simultané de plusieurs langues romanes, ainsi que l'analyse d'un cours d'intercompréhension appliqué à un cours de français langue étrangère, dans le cadre de l'enseignement secondaire espagnol.

Nous avons constaté que le contact simultané avec plusieurs langues peut apporter une série d'avantages pour les apprenants et que cette présence plurilingue les aide à développer leurs compétences interculturelles et communicatives ; or dans l'enseignement secondaire, elle peut produire un effet contraire et confondre les étudiants.

Nous avons toutefois constaté que nous pouvons réduire l'échantillon des langues et appliquer seulement à la langue française, dans un cours de FLE , les stratégies suivantes :

- a) utiliser la langue maternelle et les connaissances culturelles comme pont pour arriver à comprendre le sens général d'un texte dans une langue étrangère;
- b) employer la globalité du texte, le paratexte et l'expression linguistique, afin d'arriver à une bonne compréhension ;
- c) partir du niveau *macro* vers le niveau *micro*, pour une compréhension plus précise.

De cette manière, l'apprenant est capable de comprendre, au moins partiellement, n'importe quel texte en français ou de n'importe quelle langue d'origine latine.

En plus, il faut également souligner que ces *stratégies d'intercompréhension* apparaissent dans le cadre normatif espagnol, même si elles ne sont pas nommées par ce terme lui-même. Par conséquent, les enseignants doivent apprendre les étudiants à utiliser ces stratégies pour faciliter leur apprentissage.

En somme, l'application des stratégies basées sur la parenté entre les langues contribue certainement à la maturité verbale des jeunes citoyens : l'intercompréhension améliore la compétence communicative entre apprenants, élargit leurs connaissances linguistiques et culturelles, incite à la réflexion sur la langue maternelle et permet de favoriser l'autonomie de l'étudiant.

## 7. Références bibliographiques et sitographie

- ADAM, Jean-Michel (2001) : « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui ‘disent de et comment faire’ ? », *Langages*, 141, p. 10-27, Paris : Larousse.
- ADAM, Jean-Michel (2017) : *Les Textes : types et prototypes*, 4<sup>e</sup> édition, Paris : Édition Armand Colin.
- APOTHELOZ, Denis ; BRANDT, Pierre-Yves ; QUIROZ, Gustavo (1989) : « De la logique à la contre-argumentation », *Travaux du centre de recherches sémiologiques* 57, Université de Neuchâtel.
- AVENTÍN FONTANA, Alejandra (2004) : *Del contexto al texto : el texto literario en ELE, reflexiones y propuesta* (Tesis fin de Máster), en ligne  
<<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3887ec9e-1ee1-4ed9-b371-07602b18dc53/2008-bv-09-03aventin-pdf.pdf>>, consulté le 31.05.2020>, consulté le 6.06.2020.
- BABON, Pierre (s.d) : « Compréhension orale : À l’office de tourisme (Niv A1/A2) »  
*Français avec Pierre*, en ligne  
<<https://www.francaisavec pierre.com/comprehension-orale-podcast/>>, consulté le 25.05.2020
- BERNAUS, Mercè (2007) : *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l’Europe.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2000) : « Intérêt des études contrastives en langues romanes », in *Actes du colloque : L’intercompréhension des langues latines : vers une systématisation des compétences ?* Paris : Union Latina, p. 17-24.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2008) : « Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo? », in M. Barni, C. Bagna, & D. Troncarelli (éds.), *Lessico e apprendimenti*, Milano : Franco Angeli, pp. 47–66, [Traduction en français : « Aspect lexical de la confrontation entre langues romanes Existe-t-il un lexique européen? », en ligne  
<<https://www.eurom5.com/Media/Default/Bibliografia/articolo%20SienneBLANCHE-BENVENISTE.pdf>>, consulté le 20.03.2020.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire ; MOTA, María Antonia ; SIMONE, Raffaele ; UZCANGA VIVAR, Isabel (1997) : *Eurom-4. Méthode d’enseignement simultané des langues romanes*, Firenze : La Nuova Italia.

- BOCYL (2015) = ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, 8 de mayo de 2015, p. 32051-32427, en ligne < <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2015/05/08/pdf/BOCYL-D-08052015-4.pdf> >, consulté le 16.06.2020.
- BOE (2015) = Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, p. 169-546, en ligne <<http://diarium.usal.es/smjesus/files/2015/01/ESo-y-bachillerato.pdf>>, consulté le 14.03.2020.
- CAPUCHO, Filomena (2008) : « L'intercompréhension est-elle une mode ? », *Pratiques*, 139-140, en ligne < <http://journals.openedition.org/pratiques/1252>>, consulté le 20.03.2020.
- CAURE, Mélisandre (2011) : « Renforcer la famille des langues romanes par la pratique de l'intercompréhension : le rôle des mots transparents » in D. Álvarez, P. Charnedet, M. Tost, *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris : Union Latine, p. 387-401.
- CHAMORRO MEJÍA, Mónica (2019) : *El microrrelato en el aula de intercomprensión en cuatro lenguas romances : portugués, italiano, francés y español. Perspectiva teórica y propuesta didáctica*, Alcalá de Henares : Universidad de Alcalá.
- COIRIER, Pierre ; GAONACH, Daniel et PASSERAULT, Jean-Michel (1996) : *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris : Armand Colin.
- CECRL = Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- CECRL = Conseil de l'Europe (2018) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évalue. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, en ligne <[www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)>, consulté le 21.03.2020.
- COSTE, Daniel (2011) : « Plurilinguisme et intercompréhension » in D. Álvarez, P. Charnedet, M. Tost, *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris : Union Latine, p. 179-189.
- CUQ, Jean-Pierre (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international.
- DABENE, Louise (2002) : « Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension », *BABYLONIA*, 2, pp. 14-16.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France, (2016), *L'intercompréhension*, 2 édition, Paris, en ligne <<https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/References-Intercomprehension>>, consulté le 19.03.2020.

- Doyé, Peter (2005) : *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue Étude de Référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dictionnaire Larousse* (s.d.), en ligne < <https://www.larousse.fr/> > , consulté le 6.05.2020.
- DURRENBERGER Vincent (s.d.) : « Paris texte français facile », *Podcast français facile*, en ligne <<https://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/paris-texte-francais-facile.html>>, consulté le 28.05.2020.
- ECO, Umberto (1994) : *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, traduction de Jean-Paul Manganaro, Paris : Seuil.
- Educacyl, (s.d.) « Calendario escolar », Junta de Castilla y León, *Portal de educación*, en ligne <<https://www.educa.jcyl.es/es/calendario-escolar>>, consulté le 21.03.2020.
- ESCUDE, Pierre (2010) : « Origine et contexte d'apparition du terme intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Rojat (1864-1925) », *REDINTER-Intercompreensão*, 1, Chamusca : Edições Cosmos, p. 103-123.
- ESCUDE, Pierre (2012) : *EUROMANIA. Intercomprensió, una via al plurilingüisme*, Florenç (France) : Tallers de l'Imprimerie des Capitouls.
- EVAL-IC (2019a) : *Modèle de compétence pour l'intercompréhension réceptive*, en ligne [http://evalic.eu/wpcontent/uploads/2017/06/o1\\_modele\\_de\\_competence\\_ic\\_receptive.pdf](http://evalic.eu/wpcontent/uploads/2017/06/o1_modele_de_competence_ic_receptive.pdf)., consulté le 25.03.2020.
- EVAL-IC (2019b) : *Modèle de compétence pour l'intercompréhension interactive / les interactions plurilingues*, en ligne <[http://evalic.eu/wp-content/uploads/2017/06/o2\\_modecc80le-de-compecc81tence-ic-interactive.pdf](http://evalic.eu/wp-content/uploads/2017/06/o2_modecc80le-de-compecc81tence-ic-interactive.pdf) >, consulté le 25.03.2020.
- EVAL-IC (2019c) : *Modèle de compétence pour l'interproduction*, en ligne <[http://evalic.eu/wp-content/uploads/2017/06/o2\\_modecc80le-de-compecc81tence-interproduction.pdf](http://evalic.eu/wp-content/uploads/2017/06/o2_modecc80le-de-compecc81tence-interproduction.pdf)>, consulté le 25.03.2020.
- GOMEZ, Araceli et UZCANGA VIVAR Isabel (2010) : « Eurom.Com.Text: etiquetado semántico », *Synergies Espagne*, 3, p. 171-186, en ligne <[https://www.researchgate.net/publication/277265598\\_Euromcomtext\\_etiquetado\\_semantico](https://www.researchgate.net/publication/277265598_Euromcomtext_etiquetado_semantico)>, consulté le 20.03.2020.
- HIDALGO DOWNING, Raquel (2019) : « Competencias comunicativas a través de los marcos de referencia de las lenguas », *ELLE*, 8,(1), p. 139-160, en ligne <<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-007.pdf>>, consulté le 25.03.2020.

- IES Martínez Uribarri (2019) : *Proyecto educativo del centro 2019-2020*, en ligne <[http://iesmartinezuribarri.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PEC\\_2019\\_1.pdf](http://iesmartinezuribarri.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PEC_2019_1.pdf)>, consulté le 03.04.2020.
- JAMET, Marie-Christine (2009) : « L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? » *Publiforum*, 11, Université de Gênes, en ligne <<https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/24784/23587/2010.D%c3%a9finition%20Publiforum.pdf>> consulté le 20.02.2020.
- JAMET, Marie-Christine et SPITA, Doina (2010) : « Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur » *REDINTER-Intercompreensão*, 1, Chamusca : Edições Cosmos, p. 9-28.
- JANIN, Pierre (2016) : « L'intercompréhension, une ancienne pratique d'échange, une clé pour l'avenir », in *DORIF (Centro di Documentazione e di Ricerca per la Didattica delle Lingua Francese)*, Université de Roma, en ligne <[https://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?art\\_id=285](https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=285)>, consulté le 19.03.2020.
- KLEIN, Horst et STEGMANN, Tilbert (2000) : *EuroComRom – Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort*, Shaker Verlag, Aachen.
- Loi Organique 394, de 30 décembre 2006, *Recommandation du Parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, *Journal officiel de l'Union européenne*, 10-18, en ligne <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:32006H0962>>, consulté le 14.01.2020.
- OLLIVIER, Christian (2013), « Tensions épistémologiques en intercompréhension », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, en ligne, <[https://www.researchgate.net/publication/284139745\\_Tensions\\_epistemologiques\\_en\\_intercomprehension](https://www.researchgate.net/publication/284139745_Tensions_epistemologiques_en_intercomprehension)>, consulté le 24.03.2020.
- PISHVA, Yasmin (2019) : « L'enseignement du français à travers l'approche intercompréhensive dans les écoles bilingues », *EL.LE*, 8, (1), p. 107-120, en ligne <<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-005.pdf>>, consulté le 25.03.2020.
- PUREN, Christian (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international.
- PUREN, Christian (1994) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*, Paris : Crefif.

- SUSO LOPEZ, Javier (2000) : *L'unité didactique en français-LE. Selon les orientations législatives espagnoles-enseignement secondaire : ESO et bachillerato*. *Théorie et pratique (exemplification pour 4<sup>o</sup> ESO)*, Granada. : Método ediciones.
- TLFI = *Trésor de la Langue Française Informatisé*, en ligne, <<http://atilf.atilf.fr>>, consulté le 20.05.2020.
- TOULMIN, Stephen (1958) : *The Uses of Argument*, Cambridge : Cambridge University Press [Traduction française : *Les Usages de l'argumentation*, Paris : P.U.F, 1993].
- UNICEF-UNESCO (s.d.) : *World's largest lesson. La plus grande leçon du monde*, en ligne <<https://worldslargestlesson.globalgoals.org/fr/>>, consulté le 13.05.2020.
- UZCANGA VIVAR, Isabel (2010) : « Epistemología de la Intercomprensión plurilingüe : de Eurom-4 a Eurom.Com.Text » *REDINTER-Interpreensão*, 1, Chamusca: Edições Cosmos, p. 171-185.
- UZCANGA VIVAR, Isabel (2011), « Intercomprensión y competencia intercultural : de Eurom-4 a Euro.Com.Text » in D. Álvarez, P. Charndet, M. Tost *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris : Union Latine, p. 243-260.
- UZCANGA VIVAR, Isabel *et al.* (2020, à paraître) : *De la lingüística textual a la comunicación plurilingüe e intercultural*, Madrid : UNED.
- (s.a), (s.d) : « Indications pour s'orienter », *Apprendre le français*, en ligne <[http://topfle.free.fr/3\\_savoirs/orientation.htm](http://topfle.free.fr/3_savoirs/orientation.htm)>, consulté le 31.05.2020.
- (s.a) « Indiquer un itinéraire », *FLE vidéo*, en ligne <[www.flevideo.com](http://www.flevideo.com) [https://www.flevideo.com/fle\\_video\\_quiz\\_beginning.php?id=7937](https://www.flevideo.com/fle_video_quiz_beginning.php?id=7937) >, consulté le 31.05.2020.
- (s.a), (s.d) : « Qu'est-ce que c'est? », *French Online Grammar Quiz*, en ligne <<https://fog.ccsf.edu/~creitan/vocabch3/index.htm>>, consulté le 31.05.2020.
- (s.s), (s.d) : « Cómo preguntar por una dirección en francés », *La información*, en ligne <<https://www.lainformacion.com/practicopedia/como-preguntar-por-una-direccion-en-frances/6511251/>>, consulté le 31.05.2020.
- (s.a), (s.d) : *Le point du FLE*, en ligne <<https://www.lepointdufle.net/>>, consulté le 31.05.2020.
- (s.a) (s.d.), *Monuments de France* en ligne <<http://monumentsdefrance.com/>>, consulté le 31.05.2020.
- (s.s) (2015) « En ville : se déplacer / se repérer / trouver son chemin », *TICs en FLE*, en ligne <<https://ticsenfle.blogspot.com/2015/10/en-ville-se-deplacer-se-reperer-trouver.html>>, consulté le 31.05.2020.
- (s.a) (2015) : « Learn french - A l'office de tourisme », *Youtube*, en ligne <https://www.youtube.com/watch?v=wqozrcezg9g>, consulté le 31.05.2020.

## 8. Annexes

### Annexe 1 : Transcription du document *À l'office de tourisme*

- Bonjour Monsieur !
- Bonjour Madame ! Je viens d'arriver à Paris. Je suis ici pour trois jours, qu'est-ce que vous me conseillez de faire ?
- Trois jours ! Voyons voir... Trois jours pour visiter Paris, c'est peu !
- Oui, je sais mais je dois repartir en Belgique vendredi.
- Aujourd'hui, vous pouvez visiter la tour Eiffel et les Champs-Élysées, déjeuner dans un restaurant près de l'arc de triomphe puis visiter les Invalides par exemple.
- Très bien et demain ?
- Je vous conseille d'aller voir le Quartier latin et Montmartre et vous pourrez visiter le Sacré-Cœur. Le jour suivant, vous pouvez visiter le château de Versailles c'est vraiment extraordinaire !
- Parfait ! Et pour faire des courses, des achats, où sont les boutiques ?
- Juste à côté ! Prenez à gauche en sortant de l'office de tourisme, puis continuez tout droit rue de la Paix et vous verrez les magasins.
- Merci. Et pour me déplacer ? Je n'ai pas de voiture.
- Je vous conseille le métro c'est le plus pratique mais vous pouvez aussi utiliser le bus, les taxis et même le RER si vous allez un peu loin.
- Vous avez un plan de métro ?
- Oui, bien sûr, tenez. Pour aller jusqu'à la tour Eiffel, prenez le métro à cette station et descendez ici.
- Merci beaucoup Madame.
- Et vous avez déjà un hôtel ?
- Oui, oui, je loge à l'hôtel de la Loire, c'est tout près d'ici.
- Ah, oui, il est très bien. Eh bien, bon séjour à Paris !
- Merci ! Au revoir ! (<https://www.francaisavec pierre.com/comprehension-orale-podcast/>)

**Annexe 2** : Transcription de la chanson *Quand je vais à l'école*

Quand je vais à l'école,  
Je passe devant un cinéma.  
Quand je vais à l'école,  
Je passe devant une église.  
Quand je vais à l'école,  
Je passe devant un café.  
Quand je vais à l'école,  
Je passe devant un musée.  
Je vais à l'école ! ( \* 4)  
Il y a un parc !  
Derrière le parc, il y a la poste !  
Devant la poste, il y a une gare !  
Proche de la gare, il y a un zoo !  
Loin du zoo il y a une rivière !

Quand je vais à l'école,  
Je passe devant un cinéma.  
Quand je vais à l'école,  
Je passe devant une église.  
Quand je vais à l'école,  
Je passe devant un café.  
Quand je vais à l'école,  
Je passe devant un musée.  
Je vais à l'école ! ( \* 4)  
Il y a un zoo !  
Proche du zoo, il y a une gare !  
Devant la gare, il y a la poste !  
Derrière la poste, il y a un parc !  
En face du parc, il y a mon école !

**Annexe 3 : Grilles d'évaluation de l'épreuve de contrôle**

<b>Compréhension orale</b>		<b>3 points</b>
<b>Exercice 1</b>	1 point (1x 0,20)	
<b>Exercice 2</b>	1 point (1x 0,25)	
<b>Exercice 3</b>	1 point (1x 0,25)	

<b>Compréhension écrite</b>		<b>3 points</b>
<b>Exercice 4</b>	1 point (1x 0,25)	
<b>Exercice 5</b>	1 point (1x 0,25)	
<b>Exercice 6</b>	1 point (1x 0,20)	

<b>Production écrite</b>		<b>4 points</b>
<b>Exercice 7</b>	2 points	
<b>Exercice 8</b>	2 points	

<b>Fiche d'évaluation production écrite</b>						
<b>Respecter la consigne</b>		<b>0</b>	<b>0,5</b>	<b>1</b>		
<b>Cohérence et cohésion</b>		0	0,5	1		
<b>Lexique</b>	<b>étendu</b>	0	0,5	1		
	<b>maitrise</b>	0	0,5	1		
<b>Syntaxe</b>		0	0,5	1	1,5	2
<b>Morphologie</b>		0	0,5	1	1,5	2
<b>Orthographe</b>		0	0,5	1	1,5	2

**Annexe 4** : Transcription du document de l'épreuve écrite

- Excusez-moi Monsieur, je suis perdue. Je cherche la place du Châtelet.
- Châtelet... C'est très simple ! Vous prenez la prochaine rue à droite, la rue Dauphine. Vous allez tout droit, et vous traversez le pont Neuf. Ensuite, vous allez à droite et vous longez la Seine. Vous verrez le Théâtre du Châtelet, sur votre gauche.
- Et c'est loin ?
- Non, c'est à 10 minutes à pied environ.
- Merci beaucoup Monsieur.
- De rien. Au revoir, et bonne journée !

([http://tourismefle.free.fr/dans\\_la\\_rue.htm?\\_tmc=kHcFDIQHpox8NJc0Y8C5Seq5uGVEN9LTcBII1ioBzeY](http://tourismefle.free.fr/dans_la_rue.htm?_tmc=kHcFDIQHpox8NJc0Y8C5Seq5uGVEN9LTcBII1ioBzeY))

## **Annexe 5 : Transcription du document proposé comme activité complémentaire**

Le patrimoine, c'est l'ensemble des biens qu'on hérite de sa famille. Il peut s'agir d'une maison, de meubles, de bijoux, de livres, de photos... C'est aussi l'ensemble des richesses d'une ville, d'un pays, et même de l'humanité. Notre patrimoine culturel est constitué par des monuments, des sites archéologiques, des œuvres d'art, mais aussi par des traditions et des savoir-faire d'autrefois. Notre patrimoine naturel se compose de sites naturels et des espèces qui y vivent.

Mais pourquoi faut-il prendre soin de notre patrimoine ?

Les trésors du passé sont notre mémoire. Ils nous aident à comprendre notre histoire et notre façon de vivre aujourd'hui. Quand les terroristes de l'Etat islamique détruisent la cité antique de Palmyre en Syrie ou le musée de Mossoul en Irak, on est choqué, car un chapitre de l'histoire de l'humanité disparaît à jamais.

De la Préhistoire à nos jours, les hommes ont toujours construit des monuments, décorer leur maison, porter des bijoux, et utiliser des outils. Au fil des siècles, les peuples ont enrichi les techniques que d'autres avaient inventées avant eux. Ainsi, après la conquête de la Grèce, les Romains ont construit leur cité en s'inspirant de l'architecture des Grecs. Puis les chrétiens se sont inspirés des Romains pour bâtir les églises et les cathédrales du Moyen Âge...

Le patrimoine culturel et naturel mondial est aujourd'hui protégé par l'Unesco. Grâce à cette organisation, les sites sont entretenus et, si besoin, réparés. Mais c'est aussi à chacun d'en prendre soin afin de transmettre cette mémoire de l'humanité aux générations futures.

(<https://www.lumni.fr/video/c-est-quoi-le-patrimoine-1-jour-1-question>)