

Franz-Joseph Meißner / Filomena Capucho  
Christian Degache / Adriana Martins  
Doina Spiță / Manuel Tost (eds.)

# Intercomprehension

Learning, teaching, research  
Apprentissage, enseignement, recherche  
Lernen, Lehren, Forschung

Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik

narr |  
VERLAG



## **Intercomprehension**

# **GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK**

---

Herausgegeben von Lothar Bredella, Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet,  
Michael K. Legutke, Franz-Joseph Meißner und Dietmar Rösler

Franz-Joseph Meißner / Filomena Capucho  
Christian Degache / Adriana Martins  
Doina Spiță / Manuel Tost (eds.)

# Intercomprehension

**Learning, teaching, research**  
**Apprentissage, enseignement, recherche**  
**Lernen, Lehren, Forschung**

Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER)  
im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne  
Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Gedruckt mit Unterstützung der Europäischen Kommission  
(143339-2008-PT-KA2NW)  
Thematic Network Redinter

© Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik  
im Narr Francke Attempto Verlag Tübingen 2011

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.narr.de>  
E-Mail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

Druck: M + W Druck GmbH, 35440 Linden  
Printed in Germany

ISSN 0175-7776  
ISBN 978-3-8233-6675-1

Sonderdruck in der Verantwortung der **AUTOREN**



**Elisabetta Bonvino, Sandra Caddeo, Pierre Escudé**

## ***Euro-Forma* : de la formation à la pratique orale en intercompréhension**

Le projet Euro-Forma s'inscrit dans les programmes Erasmus d'Education et de Formation tout au long de la vie : Programme Intensif 2009/2010 (1 Septembre 2009 – 31 Août 2010). Le projet, initié par Pierre Escudé et Gabriel Weissberg, a été coordonné par l'Université Toulouse Le Mirail (Toulouse 2). La formation même a eu lieu du lundi 26 avril au vendredi 07 mai 2010 à l'IUFM Midi-Pyrénées de Toulouse. Elle est la première de ce genre qui se consacre à l'intercompréhension<sup>1</sup> en langues romanes en assurant aux formés la validation des acquis par l'obtention de 2 crédits ECTS.

Euro-Forma présente toutes les caractéristiques d'une formation qui a pour ambition d'offrir une vision la plus complète possible de l'intercompréhension aujourd'hui en vue de sa diffusion. Par sa mise en œuvre, elle a privilégié, entre autres, la rencontre entre spécialistes en intercompréhension et participants de pays différents. La pluralité des langues en présence a produit des situations de communication plurielles : même langue, langue 'pont' ou langues différentes. Simultanément à la formation proprement dite, les acteurs en présence, mis en condition de se comprendre, ont pratiqué l'intercompréhension offrant un terrain d'observation expérimental qui nous a permis de nous interroger sur deux points : comment la formation en intercompréhension fait évoluer la représentation de l'intercompréhension ? Comment pragmatiquement l'intercompréhension permet-elle de bonifier des compétences qualitatives et quantitatives en langues ?

### **1. Euro-Forma : une formation et un terrain d'observations**

Une description des facteurs principaux permettant de comprendre pourquoi nous pouvons dire qu'il y a eu 'formation dans la formation' est nécessaire. Il est incontestable que l'enseignement et la recherche en intercompréhension possèdent une dimension européenne<sup>2</sup>, visible par les étroites collaborations qui ont été nouées entre de nombreuses Institutions. Mais la cartographie des activités de ces équipes montrent que, sur le terrain, l'inter-dynamique est encore trop peu visible<sup>3</sup>. C'est la première fois que des spécialistes de l'intercompréhension issus de projets différents sont aussi

---

<sup>1</sup> désormais IC dans le texte.

<sup>2</sup> ...et même hors Europe puisque des équipes de recherche travaillent sur le domaine en Amérique Latine (Chili, Argentine, Brésil).

<sup>3</sup> Le réseau REDINTER (<http://www.redinter.eu/web/>) a entre autres mission de mettre en relation autour de projets communs les nombreux acteurs de l'intercompréhension.



nombreux dans une seule formation. Euro-Forma a réuni 12 intervenants de 10 des 13 Institutions partenaires<sup>4</sup> du programme, répartis sur deux axes principaux et 8 unités d'enseignement (cf. 1-Programme général). Une articulation entre théorie et pratique a été privilégiée. Les formés ont pu appliquer des méthodes identifiées qui développent l'intercompréhension (*EuRom5*, *Galanet*, *Euromania*, *EuroComRom*, *Eu&I*). Tout l'intérêt était de montrer en quoi plusieurs méthodes partageant les mêmes principes fondamentaux pouvaient apparaître comme non concurrentes. Chacune d'entre elles défend en effet une problématique transversale différente : intercommunication par *chat* pour *Galanet*, développement de la compétence du savoir lire et simultanéité de l'apprentissage pour *EuRom5*, visée curriculaire et public d'enfants pour *Euromania*, les sept tamis et la langue pont pour *EuroComRom*, la compréhension au-delà de langues parentes pour *Eu&I*. La question de la déclinaison de l'intercompréhension a été illustrée également par son insertion dans un domaine de spécialité, l'économie en l'occurrence. Deuxième axe : une séance a été consacrée à des questions d'épistémologie permettant de s'interroger sur l'évolution de la définition du terme « intercompréhension » et un grand débat sur les enjeux de l'enseignement des langues par l'intercompréhension dans les nouvelles orientations de l'éducation au plurilinguisme a terminé la formation.

	CONTENU	INTERVENANTS
<b>Axe 1</b> Méthodologie & Pratique	Eurom5 ( <i>en cours de publication</i> )	E. Bonvino, <i>Università Roma Tre</i> S. Caddéo, <i>Université de Provence</i>
	Galanet <i>www.galanet.eu</i>	E. Carrasco, <i>Grenoble 1</i> S. Deprez, <i>Universitat Autònoma de Barcelona</i> E. Martin, <i>Universitat Autònoma de Barcelona</i>
	Euromania <i>www.euro-mania.eu</i>	L. Barbeiro, <i>ESEL de Leiria</i> P. Escudé, <i>IUFM de Toulouse</i>
	Eu&I <i>www.intercomprehension.eu</i>	F. Capucho, <i>Universidade Católica Portuguesa</i>
	EuroComRom <i>www.eurocomrom.de</i>	E. Clua, <i>Universitat Pompeu Fabra</i>
	Intercompréhension des langues romanes et intégration disciplinaire (économie)	M.-P. Escoubas-Benveniste, <i>Università degli Studi di Roma "La Sapienza"</i>
<b>Axe 2</b> Théorie, Politique & Dissémination	Epistémologie	M.C. Jamet, <i>Università Ca'Foscari di Venezia</i>
	Politique de l'intercompréhension	P.Janin, <i>DGLFLF, Ministère de la Culture</i>

### 1 - Programme général

Il faut souligner que le profil des formés était tout à fait intéressant. De niveau Master ou déjà enseignants, les participants avaient déjà été sensibilisés ou même initiés à l'intercompréhension : cette nouvelle formation prolongeait la réflexion et leur offrait

<sup>4</sup> Quatre Institutions italiennes, quatre françaises, deux portugaises, deux espagnoles et une roumaine : la *Università di Roma Tre* - la *Facoltà di studi orientali "La Sapienza"* - la *Università Ca'Foscari di Venezia* - la *Università degli Studi di Salerno* - l'*Université de Provence Aix-Marseille 1* - l'*Université Joseph Fourier Grenoble 1* - l'*Université de Toulouse II - Le Mirail* - la *Délégation à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)* - la *Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS)* - la *Universidade Católica Portuguesa Beiras* - la *Universitat Autònoma de Barcelona* - la *Universitat Pompeu Fabra de Barcelona* - la *Universitatea din București*.

plutôt un niveau d'approfondissement. Euro-Forma a donc donné l'occasion à un public partageant plus ou moins les mêmes acquis de confronter leur propre savoir sur la question et de le (re)discuter. Les différences d'origines, même s'il s'agit principalement de l'aire romane, ont eu un rôle à jouer car la dimension géolinguistique dans laquelle les apprentissages sur l'intercompréhension ont eu lieu a influencé nécessairement le développement des représentations et donc la construction de la définition du concept même d'intercompréhension avant même la formation. Pour citer deux exemples : les étudiants de Barcelone ont spontanément inscrit l'intercompréhension dans une pratique naturelle d'intercommunication attestée dans l'aire catalane avec le couple de langues castillan/catalan. Les étudiants roumains, qui maîtrisaient plusieurs langues, ont envisagé l'intercompréhension par le biais de la langue la plus adaptée aux échanges tout en excluant le roumain comme choix possible (cf. partie 4). Les points de vue ont été initialement contrastés sans être contradictoires et dans la formation même, ils ont évolué (cf. partie 2). En effet, la rencontre de 43 participants (31 formés et 12 intervenants) de 7 nationalités différentes (Brésil, France, Espagne, Italie, Portugal, Roumanie et Russie), généralement plurilingues, mais ne partageant pas systématiquement une langue de communication similaire, a mis l'intercompréhension orale au centre des enjeux : il fallait se comprendre. La formation est devenue un terrain d'observation<sup>5</sup> sur le développement de l'aptitude à l'intercompréhension orale. Nous savons que cette dimension est naturellement pratiquée, mais qu'elle ne fait pas encore l'objet d'une méthodologie didactisée comme pour l'intercompréhension écrite même si les travaux sur la question montrent des avancées notables<sup>6</sup>. Euro-Forma a fourni les conditions idéales d'observation de pratiques visant à se faire comprendre sans adopter la langue de l'autre. Pour saisir au mieux le point de vue des formés, deux questionnaires ont été élaborés de contenu à peu près similaire (cf. 2-Questionnaire initial et 3-Questionnaire final).

NOM :

Prénom :

Université :

Âge :

Langue(s) maternelle(s) :

Autre(s) langue(s) parlée(s) :

Autre(s) langue(s) écrite(s) :

Autre(s) langue(s) comprise(s) :

Pratiquez-vous l'intercompréhension ?

Dans quelles langues ?

Dans quelles situations ?

Quelle pratique avez-vous de l'intercompréhension ?

Votre (ou vos) première(s) pratique(s) ?

Quelle définition donneriez-vous de l'intercompréhension ?

Sur quelles compétences et connaissances (théoriques ; sociales ; comportementales ; éducatives) s'appuie, d'après vous, l'intercompréhension ?

<sup>5</sup> Galanet développe une telle perspective pour l'écrit en observant des échanges plurilingues par *chat*.

<sup>6</sup> Citons, entre autres, les travaux de M.C Jamet et de l'équipe de Galanet.

Quels vous semblent être les obstacles à l'intercompréhension ?

## 2 - Questionnaire initial (Q1)<sup>7</sup>

NOM : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_  
 Université : \_\_\_\_\_  
 Age : \_\_\_\_\_  
 Statut : étudiant – niveau \_\_\_\_\_ et/ou enseignant – niveau : \_\_\_\_\_  
 Langue(s) maternelle(s) : \_\_\_\_\_

Autres langues : (Précisez le niveau : A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compréhension écrite						
Compréhension orale						
Production orale						
Production écrite						

La formation euro-forma a-t-elle fait évoluer votre *représentation* de l'IC ?

Oui = \_\_\_\_\_ Non = \_\_\_\_\_

Si oui :

\* quels apports *théoriques* avez-vous découvert ou mieux compris ?

\* quels apports *comportementaux* avez-vous expérimenté ou mieux compris ?

Quelle(s) définition(s) donneriez-vous de l'IC désormais ?

*Comment*, précisément, et où avez-vous pratiqué l'IC lors de la formation ?

- En classe
- Entre étudiants
- Pour des raisons administratives
- En ville

(...)

## 3 - Questionnaire final (Q2)<sup>8</sup>

Grâce à ces questionnaires, nous avons constatés que la diffusion de la méthodologie de l'intercompréhension conjuguée aux conditions de la formation décrites ci-dessus s'accompagnait d'un développement de sa mise en pratique avec, comme conséquence, une re-définition du concept même d'intercompréhension.

<sup>7</sup> Ce questionnaire s'est inspiré d'un modèle rédigé par Christian.Ollivier qui sera développé dans le n° 1 de la revue *Intercompreensão-Redinter* ([www.redinter.eu](http://www.redinter.eu)) à paraître courant 2011.

<sup>8</sup> Seule une partie du questionnaire est reproduite ici.

## 2. La définition de l'IC

### Objectifs

Les réponses aux questionnaires constituent un corpus très intéressant pour la réflexion sur la formation, mais aussi sur la notion même d'IC. Nous nous bornerons ici à évaluer l'évolution du concept d'IC pour les participants à la formation, et ceci par le biais de deux questionnaires précités. Nous allons prendre en considération les définitions de l'IC que les formés ont données avant et après la formation, ainsi que leurs réponses sur l'apport théorique et pratique du programme Euro-Forma, réponses liées évidemment à l'évolution du concept d'IC. Le but de cette opération est donc celui de mettre en correspondance les idées de départ des formés par rapport à l'IC avec les idées qui se sont construites au fur et à mesure dans le parcours formatif, mais aussi d'avoir leur point de vue sur l'apport théorique de la formation.

### Analyse des définitions : démarche

Pour analyser et confronter les définitions données par les formés, tâche difficile étant donné qu'il s'agit d'un type de réponse ouverte à une question, nous avons utilisé une méthode de nature inductive<sup>9</sup>, qui, partant des mots, des informations et de structures qui reviennent dans les textes des définitions, révèle des invariants qui peuvent être ramenés aux points d'analyse développés ci-après.

Nous avons appelé *incipit* le mot utilisé de façon explicite pour définir l'IC et qui constitue le point de départ de la définition : « l'IC est...un processus / un phénomène / une approche, etc. ».

- 1) « **Capacitatea, competența** prin care un locutor identifică elemente comprensibile în alte limbi... ». (Rou.)

Nous avons également pris en considération le mot utilisé pour décrire l'*action* associée à l'IC; il s'agit en général de verbes (2) ou de noms (3) désignant des habiletés linguistiques (*comprendre, parler, interagir*).

- 2) « **Esprimersi** nella propria lingua e riuscire a **farsi capire**... » (Ita.)
- 3) « A palavra intercompreensão implica uma **interação** com alguém de modo a favorecer a **compreensão mútua** ». (Port.)

On a noté également la façon dont *les langues* ont été désignées (*différentes, de la même famille, non connues, etc.*) :

- 4) « ... poder arribar a entendre llengües semblants a la nostra llengua materna (en el nostre cas, les llengües romàniques) ». (Cat.)

On trouve parfois l'explicitation du *canal de communication* (écrit ou oral).

---

<sup>9</sup> Nos travaux poursuivent ici ceux entamés par le groupe de recherche REDINTER (responsables : Marie-Christine Jamet et Doina Spita).

- 5) « ... un proces intuitiv pentru descifrarea unui mesaj oral sau scris care il ajută sa poată folosi o competență discorsivă ». (Roum.)

Enfin nous nous avons relevé la mention des *stratégies* cognitives ou métacognitives impliquées dans le processus (confrontation avec la L1, réflexion métalinguistique, confrontation avec les connaissances encyclopédiques, etc.). Celles-ci peuvent être notées de façon explicite (ex. 6), ou de façon implicite (ex.7).

- 6) « ... si impara a lavorare sulle strategie ... ciò che impariamo in una lingua ci può essere utile per le altre » (Ita.)  
 7) « . . . mobilizando os nossos conhecimentos e experiências num determinado contexto ». (Port.)

Ces invariants terminologiques, c'est-à-dire les termes utilisés dans le cadre de cette structure de la définition, ont été répertoriés et constituent la base pour l'analyse et la comparaison des définitions<sup>10</sup>.

### L'évolution des dénominations entre première et seconde définition

Dans le premier questionnaire, les définitions de l'IC sont en général très explicites, ce qui témoigne du bon niveau des formés. Elles sont parfois partielles, puisqu'elles ont tendance à se concentrer seulement sur certains aspects de l'IC en négligeant d'autres. On peut aussi remarquer certaines incohérences entre la définition qui est donnée de l'IC et les autres réponses au sujet de la pratique de l'IC (par exemple, une étudiante italienne déclare pratiquer l'IC en anglais et japonais, langues pour lesquelles elle déclare cependant un bon niveau de production). Donc pour certains, la notion d'IC semble au départ ne pas être très claire.

Les occurrences des termes utilisés dans les définitions pour décrire l'action qui est associée à l'IC révèlent trois mots clés :

- le concept de *compréhension* revient dans presque toutes les définitions avec 20 occurrences pour le mot « comprendre » ou « compréhension » (et synonymes) et 5 occurrences de « compréhension mutuelle » ;
- l'idée d'*interaction* est également assez centrale : 9 occurrences pour « communication », 2 pour « interaction » et 1 pour « co-construction du sens » ;
- l'idée de *production* est aussi très présente avec 4 occurrences de « se faire comprendre » et 1 occurrence pour successivement « s'exprimer en L1 » et « parler ».

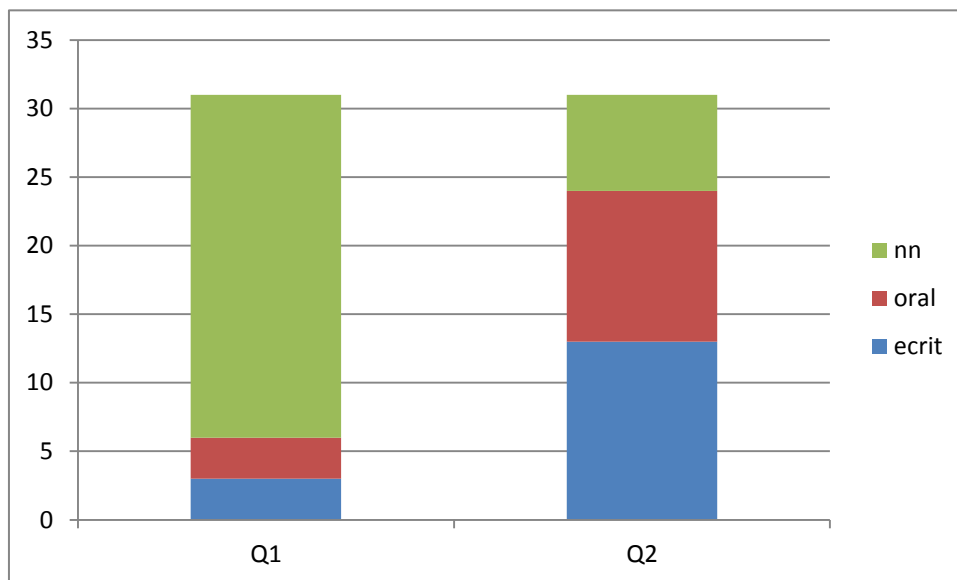
Pour ce qui concerne la description des langues, 26% des formés parlent d'IC au sein de langues proches ou de la même famille, tandis que 19% soulignent le rôle de la L1 alors que 32% se contentent de parler de manière générale de langues « autres » par rapport à la L1. Dans 81% des définitions, le canal de communication n'est pas mentionné de façon explicite, néanmoins, de manière indirecte, on comprend que l'idée de départ de l'IC de la plupart des formés est associée à un processus spontané concernant l'oral. La tendance générale est de voir l'IC comme étant un processus interactif lié à la communication : « On communique en parlant chacun sa langue ».

---

<sup>10</sup> Dans ce travail, nous avons extrait des définitions les parties les plus significatives.

Les définitions écrites à la fin de la formation montrent une véritable évolution. Il s'agit de textes plus longs et complexes, qui entrent plus dans les détails du processus de l'IC (ceci parfois au détriment de l'efficacité de la définition). Il y a un enrichissement majeur des termes utilisés pour l'*incipit*, les définitions témoignent aussi d'un plus haut degré de conscience et d'une plus grande assurance quant à la représentation du concept.

Une autre donnée intéressante concerne la description du processus qui fait émerger la question du canal de communication : pour la plupart des formés l'IC reste liée à une idée générale d'*échange* interactif. A noter que plusieurs formés commencent à prendre en compte le rôle de la compréhension des messages écrits (compréhension qui doit être, elle aussi, considérée comme interactive<sup>11</sup>). La compréhension écrite est souvent mentionnée en lien avec les stratégies de compréhension.



4 - Graphique : Distribution de la mention du canal communicatif dans le questionnaire initial (Q 1) et dans le questionnaire final (Q2)

### Légendes

nn. = le canal de communication n'apparaît pas dans la définition  
 oral = mention du canal oral  
 écrit = mention du canal écrit

Dans les définitions données à la fin de la formation, la vision de l'IC est plus positive et enthousiaste : les formés démontrent ainsi qu'ils ont découvert la dimension didactique et politique de l'IC. On trouve des définitions comme la suivante :

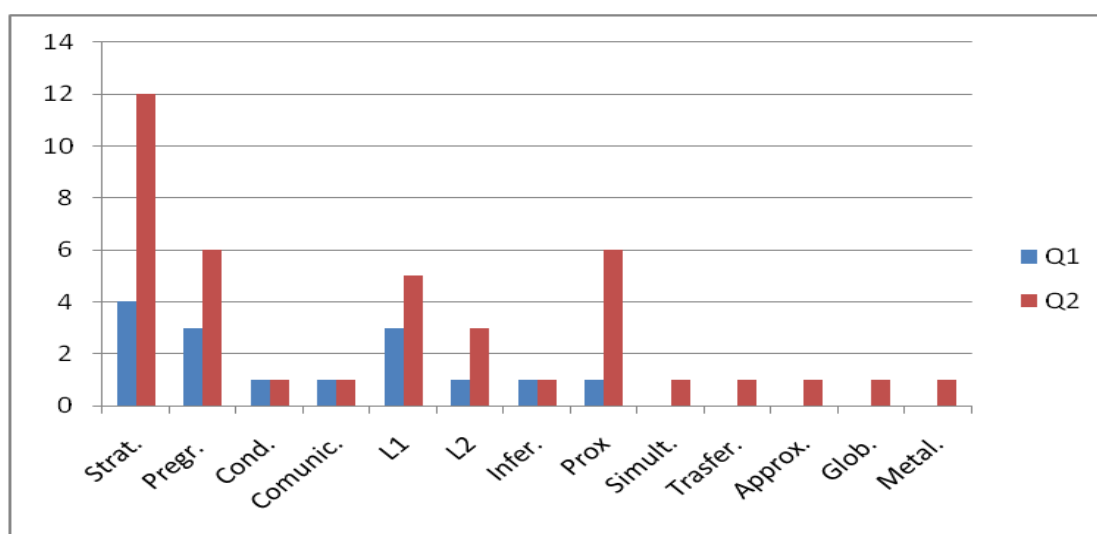
8) «... strumento per lo sviluppo di un'Europa unita e multilingue » (Ita.)

<sup>11</sup> cf. entre autres, Eco 1979, Moirand 1979 ; Pozzo 1982 ; Pozzo 2006.

Ici, l'IC est perçue comme le vecteur d'une Europe unie et multilingue, instrument que plusieurs formés considèrent désormais nécessaire d'introduire dans le système d'Éducation des différents pays.

Nous avons remarqué une tendance à insister sur la dimension spontanée de l'IC dans les premières définitions. Dans les deuxièmes définitions l'idée que cette pratique puisse être enseignée ou, du moins, proposée aux apprenants fait son chemin.

Par rapport aux premières définitions, on trouve dans les deuxièmes la prise de conscience de l'importance des stratégies cognitives et métacognitives. Le graphique (5) montre que dans les définitions du deuxième questionnaire (Q2), la mention des stratégies est nettement plus présente.



5 - Graphique : Place des stratégies dans le premier questionnaire (Q1) et dans le deuxième questionnaire (Q2)

### Légendes

Strat. = Stratégies explicitement citées	Prox.= Proximités linguistiques
Pregr. = Connaissances préalables	Simult.= approche simultanée
Cond. = Savoirs partagés	Trasfer.= Transfert des connaissances
Comunic.= Bases communes de la communication	Approx.= Compréhension approximative
L1= Exploitation langue 1	Glob.= Approche globale du sens
L2 = Exploitation langue 2	Metal.=Réflexion métalinguistique
Infer. = Inférences	

Comme le montre le graphique, le terme « stratégie » (Strat.) est mentionné de manière explicite ou indirectement. On peut ajouter que certaines stratégies citées dans le Q1 le sont encore dans le Q2, mais avec une plus haute fréquence : trois fois plus de formés ont senti la nécessité de citer directement les *stratégies* dans la définition de l'IC, comme le recours aux connaissances préalables (Pregr., Cond. et Comunic.), à ce qu'on connaît de sa propre langue (L1) et à ce qu'on connaît dans une autre langue (L2). Dernier constat : de nouvelles stratégies apparaissent dans le Q2, notamment exploitation de la proximité linguistique (Prox.), approche simultanée de plusieurs langues (Simult.), transfert des connaissances (Trasfer.), droit à une compréhension

approximative (Approx.), approche globale de la compréhension (Glob.), réflexion métalinguistique (Metal).

Dans les définitions du second questionnaire, l'idée d'une IC qui fonctionnerait émerge nettement alors qu'elle semblait plus timide dans le premier questionnaire. Enfin, dans les mots clés concernant les langues, commence à faire son chemin l'idée d'une IC entre langues qui n'appartiennent pas à la même famille.

### 3. L'apport théorique de la formation

A la question « La formation euro-forma a-t-elle fait évoluer votre représentation de l'IC ? » 100% des formés ont répondu de manière affirmative. Dans cette section, nous analysons également les réponses à la question complémentaire « si oui, quels apports théoriques avez-vous découvert ou mieux compris ? », car nous estimons que c'est en liaison avec la notion même d'IC et avec son évolution.

Dans les réponses sur l'apport théorique de la formation, tous les formés insistent sur l'importance d'avoir été exposés à différentes approches et conception de l'IC. L'autre constante est la prise en compte des stratégies dont il a été question déjà au sujet des définitions : il s'agit d'une véritable prise de conscience de l'existence de ces stratégies, parmi lesquelles sont cités :

- la découverte des nouvelles stratégies ignorées auparavant (par ex. sur la compréhension de l'écrit) ;
- l'approche simultanée de plusieurs langues ;
- la transférabilité de l'apprentissage ;
- le droit à l'approximation ;
- la compréhension globale.

Parmi les acquis de la formation, les formés citent aussi certaines « découvertes » :

- La liberté de l'apprenant ;
- Le continuum géographique et linguistique des langues romanes ;
- La notion de compétences partielles ;
- La notion de langue pont ;
- L'importance du lexique dans l'apprentissage des langues ;
- La dimension diachronique dans l'IC des langues parentes ;
- La découverte de la dimension politique de l'IC (et l'étonnement d'observer les obstacles rencontrés par l'IC sur son chemin institutionnel).

Notons que cette liste souligne en grande partie ce que Martinez (2010) constate par rapport à l'autonomisation des apprenants germanophones par le biais de l'IC. La distinction entre apports théoriques et apports pratiques (qui faisait l'objet de la question suivante : « quels apports comportementaux avez-vous expérimenté ou mieux compris ? ») n'est pas très nette pour les formés. En effet, nombre d'éléments théoriques sont considérés comme des apports pratiques, et réciproquement. Nous interprétons cette incertitude comme le fait que, dans la formation, il y a eu une forte intégration entre niveau pratique et théorique. L'expérience pratique a joué un rôle fondamental ; elle a enrichi et rendu plus efficaces les notions théoriques développées pendant la formation. Pratiquer l'IC entre formés comme avec les formateurs est perçu dans tous les questionnaires comme une expérience fondatrice. Probablement la plus importante de la formation (cf. partie 4). La plupart des formés soulignent l'importance de la pratique, ils sont tous très motivés par l'expérience faite et se déclarent étonnés



d'avoir constaté une telle proximité entre les langues romanes, mais aussi d'avoir vécu la réelle possibilité de relations verbales en IC. La pratique de l'IC les a sensibilisés aussi vis-à-vis de nombreux aspects de la communication non verbale, des éléments prosodiques ainsi que du rôle spécifique de l'oral. Les formés ont fait surtout l'expérience directe de l'importance du lien entre compréhension orale et production orale, ce qui paraît dans beaucoup de réponses :

- 9) « hem d'apprendre a ascoltar a ser coscientes de la nostra manera de parlar »  
(Cat.)

Les études les plus récentes (cf. Vandergrift 2007) estiment que le lien fondamental entre le processus d'écoute et la production de la parole n'est jamais assez travaillé dans le cadre de l'enseignement scolaire des langues. La prise de conscience qui découle de l'expérience directe qui a été faite pourra être transférée aussi dans l'approche à d'autres langues. Ce qui démontre encore une fois que la démarche de l'IC peut servir l'apprentissage « ordinaire » des langues.

#### 4. La pratique de l'IC

La façon d'aller vers le contenu formatif a été une occasion de pratiquer l'IC. La règle d'Euro-forma est que les formateurs proposent leur enseignement dans au moins deux langues de la famille romane. Les 31 étudiants formés, tous dotés de ressources linguistiques solides, mais souvent asymétriques et non communes de par leur provenance ou leur biographie langagière, avaient ainsi à leur disposition deux canaux langagiers d'apprentissage à leur disposition.

Nous souhaitons synthétiser à présent les stratégies de compréhension mises en œuvre et tenter d'analyser les scores de compréhension et de production des étudiants formés.

#### Des stratégies de compréhension parallèles et leurs inductions psycholinguistiques et sociolinguistiques

Du fait sans doute de la localisation de ce premier programme intensif à Toulouse ainsi que d'un fort tropisme français dans l'équipe de formateurs, la langue « commune » prioritaire a été la langue française. Les langues d'enseignement pratiquées par les formateurs peuvent se répartir ainsi :

Langues <sup>12</sup>	FR	ES	IT	PT	CA	OC	EN	RO
	7	4	3	2	1	1	1	0

6 - Langues d'enseignement

Le français n'a été langue unique qu'à une occasion (présentation institutionnelle finale), mais a été 6 fois langue d'enseignement auprès d'une autre langue romane. Le roumain n'a finalement pas pu être langue d'enseignement. A ce sujet, on note de la part des formateurs et formés roumains une certaine gêne à produire en roumain : le roumain est perçu *a priori* comme langue éloignée du fonds commun de la *romania*, sans doute parce qu'elle est peu diffusée dans l'enseignement scolaire et peu médiatisée ; les locuteurs roumains n'ont pas cherché à produire de stratégies permettant à la langue de s'insérer dans la dynamique globale d'intercompréhension.

Autre phénomène important dans la production de langue : jamais l'anglais ne s'est imposé comme langue pont, ou méta-langue entre formateurs et formés, et surtout entre formés, alors que l'anglais est pratiqué souvent à très haut niveau par un grand nombre des étudiants présents. L'anglais n'a été pratiqué qu'une seule fois lors de la formation, vers la fin de celle-ci, et n'a pas semblé alors répondre à des besoins langagiers spécifiques : les deux autres langues employées (portugais et français) contentant l'ensemble des formés et leurs besoins de compréhension. En fait, quatre langues identifiées dès le départ de formation par les formés eux-mêmes comme des langues de forte compétence n'ont pas été pratiquées : l'anglais (pratiqué à haut niveau

---

<sup>12</sup> Note de lecture : CA : catalan ; DE : allemand ; EN : anglais ; ES : espagnol ; FR : français ; GA : galicien ; IT : italien ; NI : japonais ; OC : occitan ; PT : portugais ; RO : roumain.

par 93% des formés), l'allemand (19%), le japonais (10%) – pour des raisons évidentes - et le galicien (10%) – seule langue romane de ce groupe hétérogène.

Il nous faut ici rappeler que l'échantillon des 31 étudiants formés est d'un point de vue de compétence en langue très largement surdimensionné par rapport à une moyenne européenne d'étudiants de même âge et de même niveau universitaire. L'étude des questionnaires renseignés en début et fin de stage permet d'analyser le rapport des étudiants aux langues d'apprentissage et d'affiner l'étude de leurs stratégies langagières.

Les stratégies de compréhension sont diverses en fonction des situations de langue. Dans les rapports frontaux d'apprentissage formateur/groupe de formés, le travail de comparaison de code langagier a été intensif. Le ou les formateur(s) se servant dans des passages estimés peu clairs de la reformulation, ou de graphiques, de dessins, et enfin d'exemples. Dans les rapports informels entre formés, notamment pour obtenir un déverrouillage d'un élément d'opacité lors des séances de formation, les interlocutions se font dans les langues d'origine ou dans la langue du formé en situation d'opacité cognitive, ce qui déclenche des éléments hyperdynamiques de compétence métalinguistique. Enfin, le choix de parler *sa* langue ou de faire montre de compétence dans des langues « sœurs » procède d'une stratégie qui révèle des enjeux psycho et sociolinguistiques importants. Ainsi, les étudiantes roumaines ne parlent en groupe qu'une langue allogène (IT, FR, ES). En revanche, les étudiantes catalanes parlent assidument le catalan, mais passent à l'espagnol dans des situations de développement en groupe avec des locuteurs ayant des difficultés à entrer en compréhension rapide et de haut niveau dans ce premier vecteur langagier. Les aspects de minoration de langue (*sa* langue ou une langue allogène fréquentée) sont implicites, tant du côté roumain, systématiquement *substitué* à une autre langue, que systématiquement *institué* côté catalan.

L'analyse de la gestion d'une langue nouvelle pour tous, l'occitan – présenté comme « seconde langue toulousaine » - et prenant le statut de langue haute – langue d'enseignement, parlée par le responsable de la formation qui plus est – est assez éloquent à ce sujet. Tandis que des étudiants ont marqué dans le questionnaire final leur score en compréhension de cette langue (notamment les catalans, retrouvant ici en plus des compétences dans une langue « sœur », l'occasion de prouver des capacités à transférer vers des langues sociologiquement moins estimées), d'autres étudiants ont systématiquement omis de citer l'occitan : cas de l'ensemble du groupe d'étudiant en provenance de La Sapienza (étudiantes *à part* dans la formation du fait d'une biographie langagière distincte – groupe japonisant ; en provenance de *la* grande université romaine – et d'objectifs langagiers différents : utilisation juridique et non philologique de la langue), cas aussi d'étudiantes roumaines au niveau déjà élevé avant la formation et ayant à gérer le statut du roumain comme langue externalisée de la *romania*. On note également pour 3 étudiants l'oubli dans le questionnaire final de langues pourtant notées comme maîtrisées dans le questionnaire initial : l'aspect pragmatique de la formation a été sans doute à l'origine d'une redéfinition de ce qu'est une *compétence* de langue par rapport à une *performance* langagière.

**Analyse des progressions langagières définies par les étudiants**

La session dans son ensemble est éminemment positive. 27 des 29 étudiants (sur 31) ayant fait les deux questionnaires notent objectivement des *évolutions*, souvent importantes, dans des compétences en langue - soit 93% des cas. Ce score nous semble énorme et montre tout le potentiel d'un enseignement en intercompréhension. Les deux cas ne notant aucune évolution sont une étudiante de La Sapienza, et une étudiante roumaine au niveau initial particulièrement élevé dans l'ensemble des langues évoquées (sauf catalan et occitan).

Notons tout d'abord quelles sont les langues maîtrisées en début de formation. Les étudiants, sur l'ordre du déclaratif, ont notifié leurs compétences en langues – sans compter, bien sûr, leur propre langue maternelle – en production orale et écrite. Nous avons compilé ces données complexes dans les tableaux 6 et 7 que l'on peut lire de la manière suivante : l'anglais est pour 18 étudiants la 1<sup>e</sup> langue déclarée la mieux possédée à l'oral, pour 6 d'entre eux la seconde langue, pour 2 la 3<sup>e</sup>, pour 3 d'entre eux la 4<sup>e</sup>. L'anglais apparaît, tout ordre confondu en compétences de production orale, chez 29 des étudiants (totalité des étudiants ayant réalisé le questionnaire initial), devant le français (22), l'espagnol (14), l'allemand (7), le portugais (4), le japonais et le catalan (3), l'italien (2) et le galicien (1).

1 <sup>e</sup>	EN : 18	ES : 7	FR : 2	PT / IT : 1	
2 <sup>e</sup>	FR : 9	EN : 6	DE / ES : 3	PT / NI : 2	GA : 1
3 <sup>e</sup>	FR : 9	DE / ES : 4	EN : 2		
4 <sup>e</sup>	EN / CA : 3	FR : 2	PT / NI : 1		
5 <sup>e</sup>	IT : 1				

**7 - Ordre déclaratif de la compétence en langue en Production Orale**  
- questionnaire initial -

En production écrite, l'anglais occupe la première place des 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> langue la mieux maîtrisée. Ici encore, l'ordre est le suivant : anglais (24), français (14), espagnol (10), allemand (5), catalan (4), italien (3), portugais et japonais (2), mais l'on observe de meilleurs compétences déclarées en espagnol (7 étudiants l'ont en 2<sup>e</sup> langue) qu'en français (4 étudiants le déclarent en 3<sup>e</sup> langue).

1 <sup>e</sup>	EN : 14	ES : 7	FR / IT / PT : 1		
2 <sup>e</sup>	EN : 8	FR : 4	DE / NI : 2	CA / ES : 1	
3 <sup>e</sup>	FR : 8	DE : 3	ES : 2		
4 <sup>e</sup>	CA / IT : 2	EN / FR / PT : 1			
5 <sup>e</sup>	EN : 1				
6 <sup>e</sup>	CA : 1				

**8 - Ordre déclaratif de la compétence en langue en Production Ecrite**  
- questionnaire initial -

L'anglais est ainsi noté première langue dans les compétences de production orale et production écrite. L'origine des étudiants est le suivant : 12 sont Italiens, 9 Portugais (plus une Brésilienne), 6 sont Roumains, 4 Catalans (Espagnols), 1 enfin est Russe (étudiante Erasmus à Barcelone) avec pour langues romanes d'accroche le catalan et

l'espagnol. Notons enfin qu'aucun étudiant n'est Français, et qu'aucun ne signale de compétence en langue roumaine comme « langue étrangère ».

L'analyse des questionnaires de début et de fin de stage montrent les phénomènes suivants : tous les étudiants ayant noté leurs niveaux dans les 4 compétences (Compréhension Orale et Ecrite ; Production Orale et Ecrite) notent une évolution nette de ces compétences. On lit cette évolution en deux temps :

a) phénomène de sécurisation langagière et de transfert de compétence (car trois étudiants notent une évolution en EN, langue non employée) ;

b) phénomène réel de renforcement langagier par la pragmatique de l'IC ; 11 étudiants développent les compétences acquises en langue (8 Italiens et les 3 Catalans) ; l'occitan, langue évidemment rencontrée pour beaucoup pour la première fois (sauf pour les Catalans qui connaissent cette langue et regrettent de ne pas avoir été assez en contact avec elle) est notée « apprise » en compétence pour 24 cas (alors que rencontrée par les 31 étudiants), soit 77% des cas. L'absence de notation des autres étudiants s'explique ou par raison sociologique (cf. supra) ou de réelle compétence, la fréquentation à la langue ayant été trop peu durable.

L'ensemble des étudiants note dans le questionnaire final par rapport au questionnaire initial des compétences dans des « langues nouvelles ». L'occitan, partant de rien, est la langue qui en bénéficie le plus. Mais notons également des évolutions positives importantes pour le catalan, le portugais, le roumain. A ce sujet, notons que le roumain n'ayant pas été langue d'enseignement, l'évolution positive en sa faveur doit tout au contact pragmatique mais sans doute également affectif avec les locutrices roumaines. Enfin, les trois langues les plus présentes dans la formation (cf. Tableau 8) que sont FR, ES et IT, bénéficient pour leur part d'une évolution plus « rationnelle » mais bien réelle, proportionnelle au taux d'exposition comme langue de formation et au nombre d'étudiants déclarant les connaître.

Langues	OC	CA	PT	RO	FR	ES	IT	DE
Evolution positive en %	77	45	32	26	10	6	3	6

**9 - Compétences en langue nouvelle en *Production Orale***  
- questionnaire final -

Du fait de l'exposition intensive pendant les deux semaines aux 7 langues d'enseignement, le nombre total de langues identifiées par les formés est en hausse de 5,3 langues notées lors du questionnaire initial à 6,4 lors du questionnaire final soit un crêt qualitatif de 1,1 langue par étudiant. Aucun étudiant n'estimait « connaître » 8 langues en début de session, tandis que 5 d'entre eux arrivent à ce score au bout des deux semaines de travail. On passe de 3 étudiants estimant « connaître » 7 langues en début de session à 10 à la fin de celle-ci. En règle générale, on voit que les étudiants avaient majoritairement (pour 16 d'entre eux) 2, 3 ou 4 langues déclarées en début de session. En fin de session, ils ne sont plus que 2 à déclarer 2, 3 ou 4 langues. Le travail en intercompréhension a été totalement bénéfique en terme quantitatif : la grande majorité des étudiants (19 d'entre eux) déclare désormais « connaître » 6 ou 7 langues.

Nombre de langues identifiées par les étudiants dans leurs compétences	8	7	6	5	4	3	2
Questionnaire initial	0	3	2	13	11	2	3
Questionnaire final	5	10	9	3	1	1	0

**10 - Evolution quantitative du nombre de langues déclarées par étudiant**

Ce saut quantitatif est complexe à décrire. Nous pouvons dans un premier temps y reconnaître un élément fondamental de *sécurisation* par rapport à l'étrangéité des langues ; en second, y voir des aspects non moins fondamentaux de *transfert* de compétences. On peut tenter de lire plus finement cet approfondissement quantitatif remarquable des compétences en fin de session par rapport au début du programme intensif. Aux deux extrémités de la session, les formateurs avaient en effet interrogé les étudiants sur leurs compétences déclarées en langues. Les étudiants pouvaient nommer autant de langues que maîtrisées et notifier le seuil de compétence (production et compréhension). Les deux tableaux suivants synthétisent l'ensemble de ces données. En les comparant ligne à ligne ou langue à langue, on peut noter la progression déclarée des locuteurs :

1 <sup>e</sup>	EN : 16	ES : 8	FR : 2	NI : 1	
2 <sup>e</sup>	EN : 7	FR : 6	ES : 4	DE / PT : 2	IT : 1
3 <sup>e</sup>	DE / ES / FR : 6	EN : 3	CA / IT / NI / PT : 1		
4 <sup>e</sup>	ES : 8	FR / PT : 4	CA / EN / ES / IT : 2	DE / NI : 1	
5 <sup>e</sup>	FR / PT : 5	ES / IT : 3	EN / FR / RO : 1		
6 <sup>e</sup>	GA : 3	FR : 2	CA / FR / PT : 1		
7 <sup>e</sup>	RO : 2	CA / IT : 1			

**11 - Tableau des scores par langue - toutes compétences confondues  
- début de session -**

1 <sup>e</sup>	EN : 16	ES : 10	FR : 3	NI : 1		
2 <sup>e</sup>	FR : 12	EN : 7	ES : 6	PT : 3	IT : 2	PT : 1
3 <sup>e</sup>	FR : 10	ES : 8	DE : 6	CA : 3	EN / IT : 2	NI : 1
4 <sup>e</sup>	PT : 9	FR / IT : 5	CA / EN / ES : 3	DE / NI : 1		
5 <sup>e</sup>	CA : 11	PT : 7	IT : 6	ES : 2	EN / FR / RO : 1	
6 <sup>e</sup>	OC : 13	CA : 7	IT / PT : 2	FR / GA : 1		
7 <sup>e</sup>	RO : 7	OC : 6	CA / GA : 2			
8 <sup>e</sup>	OC : 4	CA : 1				

**12 - Scores par langue - toutes compétences confondues  
- fin de session -**

On observe ici évidemment le saut quantitatif des langues les plus employées durant la formation. Le français est notamment en net gain : il passe pour le statut de 1<sup>e</sup> langue de 2 à 3 locuteurs ; pour le statut de 2<sup>e</sup> langue, de 6 à 12 locuteurs, ce qui est énorme ; en 3<sup>e</sup> langue, de 6 à 10 locuteurs. L'espagnol fait de même : 1<sup>e</sup> langue déclarée,

passage de 8 à 10 locuteurs ; 2<sup>e</sup> langue, de 4 à 6 locuteurs ; 3<sup>e</sup> langue : de 6 à 8 locuteurs.

L'intercompréhension bénéficie à toutes les langues, et ne fait perdre à aucune son statut. A tout point de vue, linguistique, cognitif, social, affectif, la session intensive a été une réussite tant pour les formateurs que pour les formés.

## Conclusion

Une analyse plus poussée des questionnaires déclaratifs réalisés à la fin de la session permettraient de mieux affiner les raisons et les phénomènes explicatifs de l'évolution des compétences en langue, mais l'on peut déjà indiquer : une sécurisation dans la performance langagière ; un transfert de compétence de langue à langue devenu plus systématique ; un transfert de connaissance linguistique vers des langues non connues ou non maîtrisées ; le bénéfice de l'usage des langues employées en utilisation transdisciplinaire et non comme objet d'étude linguistique ; une pratique immersive continue mais reposante (puisque le locuteur peut passer de langue à langue en fonction de critères variés).

D'autre part, l'évolution constatée des définitions montre qu'il y a eu une prise de conscience des éléments qui constituent les fondements de l'intercompréhension : théorie et pratique ont joué de manière interactive des rôles importants pour servir l'objectif principal d'Euro-Forma : former à l'intercompréhension.

L'ensemble des formés et des formateurs a positivement noté ce premier programme intensif. Les organisateurs se sont donné un an de réflexion afin d'élaborer un bilan scientifique et de mieux préparer la seconde session d'Euro-forma qui devrait être déposée dès le printemps 2011.

Parmi les objectifs de cette nouvelle session, nous avons d'ores et déjà inscrit la mise en place d'indicateurs de notation de compétence plus affutés, permettant de mieux objectiver ce qui relève de la compréhension orale, écrite, et de la production orale et écrite. Nous souhaitons aussi travailler davantage les aspects de *production* orale et écrite et analyser les apports de l'IC dans ces domaines. Ainsi, l'IC retrouverait les objectifs de ses origines tels que définis par Jules Ronjat dès 1913. Elle pourrait répondre également aux défis du contact des langues, énoncés par exemple dans le *CECRL* qui fait du plurilinguisme l'horizon immédiat de l'apprentissage langagier en Europe, et porter sa pierre à la construction de compétences pragmatiques affirmées auprès des apprenants.

## Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. (dir.) (1997) : *EuRom4 : Apprentissage simultané de quatre langues romanes : portugais, espagnol, italien, français*. Firenze : Nuova Italia.
- Escude, P., Janin, P (2010): *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- Eco, U. (1979): *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.

- Martinez, H. (2010): Plurilingüismo, intercomprensión y autonomización: el papel de la tercera lengua en el desarrollo de la autonomía. In: Doyé, P. & Meißner, F.-J. (éds.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / Promoting Learner Autonomy through intercompréhension: projects and perspectives / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives*. Tübingen: Narr, 146-160.
- Meißner, F.-J. (2011): *La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones sobre la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán*. Synergies Chili 2011/1, 59-70.
- Moirand, S. (1979): *Situation d'écrit*. Paris: Clé International.
- Pozzo, G. (1982): *La comprensione del testo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pozzo, G. (2006): Leggere navigando. In P. Nobili (ed.): *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Roma: Carocci editore.
- Vandergrift, L. (2007): Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* CUP 40, 191–210.



## Autoren/auteurs/authors

**Andrade, Ana Isabel**, Universidade de Aveiro  
E-Mail: aisabel@ua.pt

**Benucci, Antonella**, Università per Stranieri di Siena  
E-Mail: benucci@unistrasi.it

**Bonvino, Elisabetta**, Università Roma Tre  
E-Mail: bonvino@uniroma3.it

**Caddéo, Sandrine**, Université de Provence  
E-Mail: sandrine.caddeo@univ-provence.fr

**Cortés Velásquez, Diego**, Università per Stranieri di Siena  
E-Mail: cortes.velasquez.diego@gmail.com

**Costa, James**, Université de Lyon (ICAR/UMR 5191, CNRS ENS-Lyon & INRP)  
E-Mail: seamasdubh@gmail.com

**Delplancq, Véronique**, Instituto Politécnico de Viseu  
E-Mail: vero@esev.ipv.pt

**Domp martin-Normand, Chantal**, Université de Grenoble (LIDILEM/EA 609)  
E-Mail: chdomp.normand@free.fr

**Escudé, Pierre**, Pierre Escudé, mcf HDR, IUFM de Midi-Pyrénées Université de Toulouse  
E-Mail: pierre.escude@univ-tlse2.fr

**Ferris, Katharina**, Universität Salzburg  
E-Mail: katharina.ferris@sbg.ac.at

**Fries, Susan**, Télécom Ecole de Management  
E-Mail: susan.fries@it-sudparis.eu

**Gauchola, Roser**, Universitat Autònoma de Barcelona  
E-Mail: Roser.Gauchola@uab.cat

**Gómez Fernández, Araceli**, Universidad Nacional de Educación a Distancia  
E-Mail: aragomez@flog.uned.es

**Greil, Tanja**, Universität Salzburg  
E-Mail: tanja.greil@sbg.ac.at

**Grosserohde, Paul**, Télécom Ecole de Management  
E-Mail: paul.grosserohde@it-sudparis.eu

**Guirand, Jérôme**, Institut d'Estudis Occitans / INRP  
E-Mail: guirand.jerome@neuf.fr

**Harmegnies, Bernard**, Université de Mons  
E-Mail: bernard.harmegnies@umons.ac.be

**Hemming, Erik**, Åland University of Applied Sciences  
E-Mail: ehe@ha.ax

**Kostomaroff, Eric Martin**, Universitat Autònoma de Barcelona  
E-Mail: ericmkosto@yahoo.es

**Lambert, Patricia**, Université de Lyon (ICAR/UMR 5191, CNRS ENS-Lyon & INRP)  
E-Mail: patricia.lambert13@gmail.com

**Le Besnerais, Martine**, Universitat Autònoma de Barcelona  
E-Mail: Martine.lebesnerais@uab.cat

**Meißner, Franz-Joseph**, Justus-Liebig-Universität Giessen  
E-Mail: franz-joseph.meissner@sprachen.uni-giessen.de

**Melo-Pfeifer, Sílvia**, Universidade de Aveiro  
E-Mail: smelo@ua.pt

**Möller, Robert**, Université de Liège  
E-Mail: r.moller@ulg.ac.be

- Morkötter, Steffi**, Justus-Liebig-Universität Giessen  
E-Mail: Steffi.Morkoetter@romanistik.uni-giessen.de
- Murillo Puyal, Julio**, Universitat Autònoma de Barcelona  
E-Mail: Julio.Murillo@uab.cat
- Ollivier, Christian**, Université de la Réunion  
E-Mail: ollivier.reunion@gmail.com
- Pelsmaekers, Katja**, Universiteit Antwerpen  
E-Mail: [katja.pelsmaekers@ua.ac.be](mailto:katja.pelsmaekers@ua.ac.be)
- Piccaluga, Miriam**, Université de Mons  
E-Mail: myriam.piccaluga@umh.ac.be
- Pinho, Ana Sofia**, Universidade de Aveiro  
E-Mail: anapinho@ua.pt
- Poch-Olivé, Dolors**, Universitat Autònoma de Barcelona  
E-Mail: Dolors.Poch@uab.cat
- Prokopowicz, Tanja**, Justus-Liebig-Universität Gießen  
E-Mail: Tanja.Prokopowicz@romanistik.uni-giessen.de
- Schröder-Sura, Anna**, Justus-Liebig-Universität Gießen  
E-Mail: Anna.Schroeder-Sura@romanistik.uni-giessen.de
- Strasser, Margareta**, Universität Salzburg  
E-Mail: margareta.strasser@sbg.ac.at
- Uzcanga Vivar, Isabel**, Universidad de Salamanca  
E-Mail: uzcanga@usal.es
- van Son, Ludwina**: Universiteit Antwerpen  
E-Mail: ludwina.vanson@ua.ac.be
- Zeevaert, Ludger**: Université de Liège  
E-Mail: L.Zeevaert@ulg.ac.be
- Zybatow, Lew N.:** Leopold-Franzens Universität Innsbruck  
E-Mail: Lew.Zybatow@uibk.ac.at