

L'intercompréhension en langues apparentées : un outil fiable pour l'enseignement plurilingue

Manuel TOST PLANET, Université Autonome de Barcelone

Résumé

Pratique millénaire et nouvelle approche de l'enseignement des langues, l'intercompréhension (IC) en langues parentes a connu ces derniers temps un développement certain, sous l'égide et avec le support d'organisations internationales. L'Université Autonome de Barcelone (UAB) y a participé de manière très active. Ses priorités ont été des directions de travail spécifiques moins visées d'autre part, comme le public jeune, l'oral, les TICE's, l'interculturel, etc. Mais beaucoup reste encore à faire pour développer cet outil fiable pour les approches plurielles. Un ensemble de références sur des travaux théoriques et des programmes interuniversitaires sur l'IC auxquels a participé l'UAB clôt ce bref article.

Mots clé : approches plurielles, intercompréhension, interculturel, oralité, public jeune, TICE's.

Abstract

As a thousand-year-old practice and a new approach to language teaching, the intercomprehension (IC) in parent languages has recently undergone a certain development, under the auspices and with the support of international organizations. The Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) has participated very actively. On the other hand, its priorities have been specific directions of work less targeted, such as the young public, the oral, ICT, intercultural, etc. But much remains to be done to develop this reliable tool for pluralistic approaches. A set of references on theoretical works and interuniversity programs on IC in which the UAB participated concludes this brief article.

Key words: Parent languages. Pluralistic approaches. Intercomprehension. Interculturality. Oral. Young public. ICT

Resumen

Práctica milenaria y nuevo enfoque de la enseñanza de las lenguas, la intercomprensión (IC) entre lenguas emparentadas ha experimentado últimamente un desarrollo real, bajo los auspicios y con el apoyo de

organizaciones internacionales. La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) ha participado en ello muy activamente. Sus prioridades han sido unas direcciones de trabajo específicas poco frecuentadas por otra parte, como el público joven, la oralidad, las TICE's, la interculturalidad, etc. Pero queda mucho por hacer para desarrollar esta herramienta fiable para los enfoques plurales. Un conjunto de referencias sobre publicaciones teóricas y programas interuniversitarios sobre IC en los que ha participado la UAB cierra este breve artículo.

Palabras clave: Intercomprensión. Interculturalidad. Oralidad. Público joven. TICE's.

ON N'ENONCERA RIEN DE NOUVEAU en affirmant, d'emblée, que ce que l'on appelle l'intercompréhension (dorénavant : IC) en langues apparentées est une pratique millénaire sur les rivages de la Méditerranée et sur d'autres aires d'échanges économiques et socio-culturels. Mais c'est aussi, de surcroît – et cela depuis beaucoup moins de temps (cinq ou six lustres tout au plus) – une nouvelle approche de l'enseignement des langues dans une perspective plurielle : une des quatre approches principales dans ce domaine, selon le Carap.¹ Encore en phase de systématisation, cette approche est fondée en particulier sur une série de constatations mises au jour et diffusées à partir des travaux sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) du Conseil de l'Europe.

En fait, la plupart des projets sur l'intercompréhension ont été développés dans le cadre des actions menées par la Commission européenne ou le Conseil de l'Europe, une série d'organisations internationales comme l'Union Latine, les Trois Espaces linguistiques ou notamment l'AUF, l'OIF et la DGLF (pour ce qui concerne la France). Mais ce support décisif s'est rétréci comme peau de chagrin ces derniers temps par les effets conjugués de la crise économique – a-t-on expliqué – mais aussi pour des raisons moins évidentes sur lesquelles il sera intéressant de s'interroger en une autre occasion.

¹ CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, CELV, vers. 3, mai 2010, p. 5.

Dans ce contexte, notre Université et notre Département de Philologie Française et Romane en particulier avaient été, dès le début, résolument engagés dans cette entreprise et cela dans plusieurs directions concertées : la recherche théorique (en produisant de nombreux articles et quelques thèses), la formation didactique (dans des cours réglés ou de nombreuses formations ouvertes) et l'élaboration de matériel pédagogique, intégrant d'une manière souvent originale les TICE's. Et cela n'est nullement anodin si l'on se souvient que cette démarche a été souvent perçue, sur le plan universitaire, comme une activité *peu sérieuse* ou *peu scientifique* – a-t-on même pu dire – et que, d'autre part, les départements universitaires de français, en Espagne du moins, sont peu nombreux, que l'on sache, à s'y intéresser.

Un bilan général et circonstancié dans ce domaine reste à faire, en tout cas pour ce qui concerne en particulier la première de cette triple direction ; un peu plus fréquentée, celle des formations réglées ou non a mérité, un début de systématisation, voir en particulier Tost (2015, 2012). Ici nous voudrions plutôt nous arrêter sur des questions d'ordre didactique, la conception d'outils pédagogiques (caractéristiques et priorités), domaine dans lequel des membres du Département se sont amplement employés. Et cela en abordant quelques aspects généraux mais non sans avoir évoqué au préalable certaines questions de contextualisation qui en expliquent peut-être les tenants et les aboutissants.

I. Un contexte propice

Il serait, disons *normal*, en effet, que l'enseignement pluriel de langues étrangères prospère sans entrave dans un système éducatif comme le catalan. La situation y est particulièrement propice avec le bi-plurilinguisme actif en présence : deux langues de même famille co-officielles, aux bords d'une frontière où une troisième langue nationale et deux autres (l'aranais et l'occitan), dites *régionales*, de caractéristiques semblables, y cohabitent. Tout cela pourrait constituer un terrain fertile pour des projets faciles à mener à bien,

dont on pourrait faire le trait spécifique de l'éducation catalane, sans parler d'autres conditions particulières, un peu à la manière de certains pays nordiques. D'autant que la compréhension réciproque spontanée entre Catalans et locuteurs d'italien et de portugais y est réputée aisée et plus ou moins courante. Et maintenant que l'anglais est devenu partout dans ces pays de l'Europe du Sud la première langue étrangère de l'enseignement public et privé, la familiarité avec une certaine pratique pédagogique partagée pour ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues vient s'ajouter à ces conditionnements généralisés sinon toujours *naturels* (si tant est que le naturel existe en la matière).

Outre cette circonstance particulière, une autre question doit être évoquée à cet endroit : dans notre Département de Philologie (où cinq ou six langues romanes y sont enseignées) il y a toujours eu un vif intérêt pour la pratique pédagogique et la recherche en didactique des langues. La preuve en sont les méthodes de FLE conçues et réalisées par des membres du Département ; les formations courtes et longues organisées avec sa participation un peu partout dans le monde sous l'égide des organisations internationales citées plus haut ; les Journées pédagogiques tenues pendant plus de trois décennies ; les publications à différents niveaux sur de nombreux sujets et les cours de *post-graduat* qui y ont été impartis.

Tout cela pour justifier qu'au moment d'évoquer des expériences plurilingues et interculturelles, il peut être utile de faire, sinon un bilan détaillé des activités du Département en ce domaine (qui reste à faire), du moins le recensement de quelques traits qui donnent à cette entreprise en marche une originalité indéniable.

L'ample action développée par les enseignants-chercheurs de notre Département dans le domaine de l'IC touche en effet à certains aspects transversaux spécifiques, énoncés ci-dessous (qui n'excluent d'ailleurs pas beaucoup d'autres que nous n'aurons pas le temps d'évoquer). En voici, en tout cas, cinq qui nous semblent particulièrement significatifs :

- Le choix d'un public particulier (adolescents) et ses raisons
- La place de l'oral dans l'IC en général et dans les interactions en particulier
- Le vecteur interculturel toujours présent
- L'investissement dans les TICE's comme support privilégié
- Les nouvelles modalités d'enseignement : les CLOM's sur l'IC et l'interculturel.

II. Quelques aspects transversaux

Nous essaierons de passer brièvement en revue ces questions dans ce qui suit.

1. Le choix du public

La plupart des projets concernant l'intercompréhension² – et d'une manière plus précise ceux qui se rapportent aux langues romanes – ont été généralement conçus et développés pour un public de grands adolescents et d'adultes. Ces derniers ont généralement en commun de partager des connaissances grammaticales minimales (dans une ou plusieurs langues étrangères, en plus de la langue maternelle). Ils sont en outre presque toujours dotés d'une expérience confirmée en matière d'apprentissage des langues avec, le plus souvent aussi, une forte motivation, en consonance avec les aspirations interculturelles propres de la jeunesse.

Or ce n'est pas ce qui se passe habituellement avec les enfants et les adolescents ou du moins avec la plupart d'entre eux, et cela pour différentes raisons : d'abord, parce que le début de l'apprentissage de la deuxième langue étrangère n'a commencé que depuis peu et dans quelques pays seulement, ce qui fait qu'ils n'ont, d'une manière générale, qu'une expérience limitée en matière d'apprentissages langagiers. D'autre part, les adolescents n'ont pas eu souvent l'occasion de réfléchir sur des questions linguistiques ; encore moins dans une perspective diachronique et/ou plurielle (ce qui, dans la plupart des projets d'intercompréhension destinés aux adultes, constitue l'un des fondements méthodologiques) ; et s'ils ont pu

² Nous nous référons, en l'occurrence, aux projets européens comme *Eurom4-5*, *EuroComRom*, *la saga des Gala* et beaucoup d'autres.

avoir, très probablement, des expériences plurilingues dans leur entourage social, l'institution scolaire ne leur a pas souvent donné l'occasion d'en prendre conscience. Sans parler d'autres questions liées à la capacité d'abstraction propre à leur âge. Il s'agit, de surcroît, d'un public « captif », inséré et contraint dans des systèmes éducatifs qui ne parviennent que rarement à le motiver, alors qu'il est constamment sollicité par d'autres activités plus ludiques en général.

Il faudrait donc consacrer l'effort principal dans la diffusion du plurilinguisme et de l'IC à cette tranche d'âge, créer du matériel spécifique pour ce niveau et adapter la méthodologie en conséquence, car les choses importantes en matière d'enseignement-apprentissage des langues se situent essentiellement à cet endroit, et c'est là que les avancées peuvent être le plus utiles, et c'est ce qu'ont essayé de faire les enseignants de plusieurs Facultés de notre Université.

2. L'oral dans l'IC

On pourrait reprendre une partie de l'argumentaire ci-dessus à ce qui concerne la question de l'oralité. Beaucoup de travaux sur l'IC portent en effet sur l'écrit (pour des raisons de facilité, sans doute). Comme le souligne Christian Ollivier (2013), à un autre niveau,

On note [...] un décalage important entre des définitions très nombreuses qui considèrent l'intercompréhension dans sa dimension interactive et des matériaux didactiques qui, en majorité, visent le développement de la seule réception de l'écrit. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait qu'en situation habituelle d'enseignement-apprentissage des langues, il n'est pas aisé de faire communiquer entre eux les apprenants dans des langues différentes, surtout si on se cantonne à des groupes de langues génétiquement apparentées, comme le font de nombreux projets [...]. A cela s'ajoute probablement le fait que la réception écrite en langues génétiquement proches est la compétence la plus aisée à acquérir. Les intercompréhensionnistes mettent d'ailleurs souvent en avant le fait que leur approche de l'apprentissage des langues est caractérisée par une grande simplicité.

Ce n'est absolument pas le cas des études des enseignants-chercheurs de notre Département qui, elles, se sont amplement engagées dans la prise en compte de l'oral dans l'IC, comme en témoignent toute une série d'articles qu'il n'est pas inutile de citer :

Gauchola R., Murillo J. (2012) ; Baqué L., Le Besnerais M., Martin E. (2007) ; Baqué L., Le Besnerais M., Masperi M. (2003). Et surtout les caractéristiques du matériel pédagogique élaboré dans le cadre du Département ou avec la participation d'enseignants-chercheurs de celui-ci, qui intègrent prioritairement les questions de l'oral.

3. Le vecteur culturel

L'approche linguistique est sans doute et doit être à la base de tout projet d'IC et il est bon de le rappeler ; mais dans ceux qu'ont projeté et/ou élaboré des membres de notre Département, les questions culturelles occupent une place de choix, en particulier dans la sélection des déclencheurs d'apprentissage. Des scènes dialoguées, des contes, des récits, des chansons, des interactions orales et écrites où de nombreux actes de parole courants sont présents, etc., sont des « types de discours » (supports d'apprentissage) avec lesquels les apprenants sont familiarisés dans l'institution scolaire, et qui sont partout présents dans la vie courante et où les aspects culturels ont une place de choix. En plus de leur intérêt intrinsèque (comme facteur de motivation, en particulier), ils constituent un important élément facilitateur de l'accès au sens.

Il se trouve d'autre part que pour l'IC les questions culturelles constituent le plus souvent la pierre d'achoppement de la compréhension et encore plus de l'expression. Le plurilinguisme implique donc, par définition, l'interculturalité dans ses diverses déclinaisons : éveil, sensibilisation, dialogue, rencontre, compétence, communication...

4. L'investissement dans le numérique

On sait que, par définition, l'institution scolaire est, sinon toujours réticente, du moins plutôt conservatrice en matière d'innovation. Le développement incessant que connaissent les TIC dans la vie quotidienne ne se vérifie que très (trop) timidement dans les salles de classe. Et pourtant pour tout ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues, et à plus forte raison pour

L'IC, le numérique est non seulement la bonne mais sans doute la meilleure des solutions.

Or l'enseignement-apprentissage des langues par et dans les TICE connaît de nos jours un développement certain, en particulier dans cette partie du domaine que l'on peut associer aux approches plurilingues. C'est en effet à cet endroit – croyons-nous – que les avancées les plus intéressantes se manifestent, concernant, qui plus est, cet aspect de la didactique des langues (l'oral), cité plus haut, souvent *mal-traité* (dans les deux sens de l'expression, avec ou sans trait d'union) par les méthodologies traditionnelles.

Certes, les TICE ont encore beaucoup de limites pour ce qui concerne certaines des compétences langagières, sans parler des carences de diffusion, mais il est indéniable que les fonctionnalités du multimédia et de l'hypertexte, ainsi que les possibilités croissantes d'interaction offrent de nos jours d'intéressantes et inédites manières de faire pour la perception et la compréhension de messages écrits, et surtout oraux, ce qui est beaucoup moins anodin. D'autre part, l'utilisation des langages multimédia élargit la notion traditionnelle d'apprentissage, en ce sens qu'ils introduisent la possibilité d'utiliser simultanément le son, le texte, l'image statique et en mouvement dans un cadre interactif ; cette combinaison nouvelle et partagée facilite l'accès à des entourages ouverts avec des possibilités d'expression et de communication beaucoup plus riches et plus proches de celles avec lesquelles les élèves sont familiarisés hors de l'école.

C'est la raison pour laquelle les chercheurs du Département (et d'autres Facultés de notre Université) se sont impliqués dans des projets tels que *Galatea*, *Minerva* (module transversal), *Itinéraires Romains*, *FontdelCat*, etc, qui utilisent le numérique dans diverses modalités comme support essentiel.

5. Les nouvelles modalités d'enseignement

L'UAB est entrée dans le monde des MOOC (en français, CLOM : cours en ligne ouvert et massif) en cohérence avec, annonce-

t-elle, son plan directeur qui établit la claire volonté de transférer les connaissances scientifiques, technologiques, culturelles et éducatives à travers un enseignement de qualité et une vocation internationale claire.

Notre Université n'a pas (encore ?) organisé de CLOM sur l'IC. Mais plusieurs professeurs du Département, sollicités par d'autres organismes, se sont fortement employés dans la réalisation de trois Clom's sur l'IC en années successives. Tel est le cas des sessions organisées par l'OIF en 2015, 2016 et 2017. Cette dernière portant sur l'IC et l'interculturalité. Elles ont réuni, toutes trois confondues, 1 975 participants actifs, ce qui a du moins le mérite d'avoir élargi le public des formations habituelles sur le thème, ici et ailleurs.

Il est vrai que ce type de formation ne fait pas toujours l'unanimité de enseignants universitaires pour divers motifs, mais pour des thématiques telles que celle qui nous intéresse ici et ayant besoin d'une large diffusion, il ne fait pas de doute que cette modalité est très largement positive.

III. Pour justifier notre idée de départ

Daniel Coste (2007), un observateur privilégié de la question des langues de scolarité en Europe, signalait en ce temps-là que

L'intercompréhension des langues voisines est une approche intéressante, originale et en quelque sorte économique pour diversifier, dans le cadre d'une éducation plurilingue, l'offre de formation en langues puisqu'elle vise des compétences partielles, mais en plusieurs langues [...]. Elle a le grand avantage de permettre, à peu de frais, en faisant valoir les ressources plurilingues déjà existantes, d'élargir les horizons langagiers des apprenants en les sensibilisant à d'autres langues qu'ils pourraient par la suite mieux apprendre de façon autonome en dehors du cadre scolaire au gré de leurs besoins personnels, professionnels, culturels ou autres.

Quelques années plus tard, le même D. Coste (2012) complétait son appréciation initiale en précisant des caractéristiques qui nous semblent fondamentales dans la perspective du plurilinguisme :

Sa singularité [celle de l'IC] tient à ce qu'elle stimule chez l'apprenant des capacités latentes, qu'elle l'incite à procéder par effraction, qu'elle réintroduit

du jeu et du fluide dans la perception des systèmes linguistiques et que, ce faisant, elle contribue à une éducation langagière générale autant qu'à des compréhensions particulières.

Il est hors de doute – pour nous du moins – que cette modalité d'enseignement, généralisée, peut constituer un instrument fiable pour l'enseignement plurilingue et peut-être même aussi, par voie d'implication, pour la survie, dans les systèmes éducatifs institutionnels, hors du tout anglais, d'autres langues beaucoup moins étrangères qu'il n'y paraît.

Sélection de références bibliographiques sur l'IC citées dans le texte ci-dessus (sur lesquelles on peut préciser que *no están todas las que son, pero sí son todas las que están*).

BAQUÉ, L., ESTRADA, M., LE BESNERAIS, M., MARTIN, E., TOST, M. (éds). *Comprensión oral del francés para hispanohablantes, proyecto Galatea*, CD-Rom, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Servei de Publicacions de l'UAB. 2001.

BAQUÉ, L., LE BESNERAIS, M., MARTIN, E. «Le traitement de la compréhension orale sur Galanet», in Capucho, F., Alves Martins A., Degache C. et Tost Planet M. (eds), *Diálogos em Intercomprensão*, 2^e édition sur CD-Rom, Lisbonne, Universidade Católica Editora, 2007, 377-392.

www.dialintercom-eu/Post/Paine16/33.pdf.

COSTE, D. «Plurilinguisme et intercompréhension», in : D. Álvarez, P. Chardenet, M. Tost : *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris, AUF-Union Latine, 2012, 189.

COSTE, D. (ed.), CAVALLI, M., CRIŞAN, A., VAN DE VEN, P.-H. «Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?», *Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation : apprendre, enseigner, évaluer*. Prague, Division des Politiques linguistiques. 2007, 75-76

www.coe.int/lang/fr.

GAUCHOLA, R., MURILLO, J. «Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale : optimiser la perception phonématique du français par des locuteurs hispanophones et catalanophones», in AUF – Union Latine : *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. 2012, 289-309.

MARTIN, E. « Le dispositif de ressources plurilingue du site Galanet. Du bon usage des stratégies de compréhension et de la proximité linguistique », in L. Baqué, L. et M. A. Tost (éd.), *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues, Repères et applications (IV)*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 2004, 49-57.

MARTIN KOSTOMAROFF, E., PISHVA, Y. et ALVAREZ, D. « Un CLOM pour former à l'enseignement-apprentissage du français au primaire et au secondaire à travers l'intercompréhension en langues romanes ». *Le français à l'université*, 21-03, 2016. Mise en ligne : 11 octobre 2016.

OLLIVIER, C. « Tensions épistémologiques en intercompréhension », *Les Cahiers de l'Acedle*, **10**, 1, 2013.

TOST PLANET, M. « Les formations à l'intercompréhension : un modèle interinstitutionnel qui a fait ses preuves ». *Le français à l'université*, 2012. Mise en ligne : 02 octobre 2012.

TOST PLANET, M. A., « Les formations à l'intercompréhension en langues voisines à la recherche du paradigme idéal », in Mardente O. A. – Ferroni R., *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de profesoras*, Sao Paulo : Humanitas, 2015, 75-94.

Programmes européens sur l'IC auxquels le Département de français de l'UAB a participé ou qu'il a organisés :

MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à DIstance) lancé en décembre 2012 pour 3 ans. Il a été coordonné par l'Université Lyon 2 et a compté 19 partenaires européens (14 universités, 1 université à distance, 3 établissements scolaires, 1 association), 11 partenaires associés (notamment 8 en Amérique Latine).

REDINTER (Rede Europeia de Intercompreensão – Réseau Européen de l'Intercompréhension) est composé de 28 universités partenaires et 27 institutions associées. Il s'est constitué à l'occasion du *Colloque International Dialogues en Intercompréhension* de Lisbonne.

Galapro (2008-2010) – Projet financé par la Communauté européenne dans le cadre du programme Lifelong Learning Programme (n°135470-PT-2007-KA2-KA2MP), et piloté par l'Universidade de Aveiro. **Partenaires** : Universidad Autonoma de Barcelona, Università di Cassino, Universidad Complutense de Madrid, Université Lumière Lyon 2, Université Mons-Hainaut, Universitatea Alexandru Ioan Cusa, Università di Pisa.

Galanet – Site internet pour le développement de l'intercompréhension en langues romanes (2001-2003). Unión Europea, Programa Sócrates-Lingua. Entidades participantes : Université Stendhal Grenoble 3 ; Université Lumière Lyon 2 ; Universidade de Aveiro ; Universitat Autònoma de Barcelona ; Universidad Complutense de Madrid ; Università degli Studi di Cassino ; Université Mons-Hainaut.

- Minerva II** – Manual de supervivencia pragmalingüística para lenguas románicas. (2001-2003). Unión Europea, Programa Sócrates-Lingua. Entidades participantes: ICE, Dep. de Filología Española, Catalana, Francesa y Románica de la UAB; Univ. de Mons-Hainaut (Bélgica); Univ. de Lisboa, Dep. de Lengua y Cultura portuguesa (Portugal); Univ. per Stranieri di Siena (Italia), Univ. De Pitești, Dep. de lenguas románicas (Rumanía).
- Minerva I** – Manual de supervivencia pragmalingüística para lenguas románicas (1998-2000). Unión Europea, Programa Sócrates-Lingua. Entidades participantes: ICE, Dep. de Filología Española, Catalana, Francesa y Románica de la UAB; Univ. de Paris VIII (Francia); Univ. de Mons-Hainaut (Bélgica); Univ. de Lisboa, Dep. de Lengua y Cultura portuguesa (Portugal); Univ. per Stranieri di Siena (Italia).
- Galatea** – Apprentissage de la compréhension en langues voisines (1995-2000). Unión Europea, Sócrates-Lingua. Entidades participantes: Universidades Stendhal - Grenoble III (Francia), Do. Ri. F. Roma (Italia), Complutense de Madrid, Aveiro (Portugal).
- Ariadna** – Materiales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas románicas (1997-1999). Unión Europea, Programa Sócrates-Lingua. Entidades participantes: UAB (ICE y Depts. de Filología Española, Catalana y Francesa y Románica), Universidades de: Mons-Hainaut (Bélgica), París VIII, Lisboa; Università per Stranieri di Siena (Italia).
- Diseño e implementación** de un currículum integrado para la formación y autoformación del profesor de lenguas extranjeras. (Opción lenguas románicas como segundas lenguas) (1995-1997). Unión Europea, Programa Sócrates-Lingua. Entidades participantes: UAB (ICE y Depts. de Filología Española, Catalana y Francesa y Románica), Universidades de: Mons-Hainaut (Bélgica), París VIII, Lisboa; Università per Stranieri di Siena (Italia).
- Adele** – Lenguas europeas vehiculares e introducción de la dimensión europea en la educación (1992-1995)³. Unión Europea, Bureau Lingua – Programa europeo de cooperación Entidades participantes: UAB, CREDIF-ENS de Fontenay-Saint-Cloud (Francia), el PEK Athina (Grecia) y el ESE de Viana do Castelo (Portugal).

³ Il ne s'agissait pas à proprement parler d'un projet sur l'IC en langues romanes, mais une partie des modules incluait déjà des activités plurilingues.