

**DIDACTIQUE  
DES LANGUES  
ÉTRANGÈRES**

Le point sur

# L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme

**PIERRE ESCUDÉ  
PIERRE JANIN**

**CLE**  
INTERNATIONAL

**Pierre Escudé** a été longtemps professeur de français langue étrangère. Il est actuellement maître de conférences en bilinguisme français/occitan et didactique des langues romanes à l'Institut universitaire de formation des maîtres Midi-Pyrénées de l'Université Toulouse 2-Le Mirail.

**Pierre Janin** est agrégé des lettres modernes et a d'abord enseigné à l'étranger dans les lycées français. Après une carrière comme attaché de coopération pour le français, il est actuellement inspecteur général de l'action culturelle au ministère français de la Culture et de la Communication, où il traite des questions de plurilinguisme.

*Remerciements* à Michel Alessio, à Ginette Chamart, à Guy Molénat, à Françoise Ploquin, à Christian Senan, à Doina Spita pour leur aide et leurs encouragements.

Directrice éditoriale : Michèle Grandmangin-Vainseine  
Édition : Bernard Delcord  
Mise en pages : Alinéa  
© CLE International, Paris, 2010 – 978-2-09-038260-0  
Dépôt légal : avril 2010

# Sommaire

Préface ..... 7

## CHAPITRE 1

### UNE RÉVOLUTION COPERNICIENNE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

L'image faussée de la géographie des langues .....	11
Le paysage européen des langues, de la fragmentation à la fluidité .....	15
Comment la reconnaissance du plurilinguisme change la didactique des langues .....	16
<i>Storia di Tönle</i> : l'histoire d'un plurilingue sans le savoir .....	20
L'acquis scientifique : ce que nous apprend l'IRM .....	22
La distinction entre langues et langage .....	24
Les enjeux d'une éthique de la communication .....	26
La joie de Pentecôte contre les malédictions de Babel et Léviathan .....	30

## CHAPITRE 2

### DIDACTISATION DU CONTACT DES LANGUES : DÉFINITION ET FONCTIONNEMENT DE L'INTERCOMPRÉHENSION

De l'éveil aux langues au plurilinguisme .....	33
De l'origine du terme d'intercompréhension .....	35
Fusion et diffraction, les deux lois fondamentales dans les contacts de langues .....	36
Le continuum langagier .....	37
L'intentionnalité .....	40

Le contexte et la forme, prédictibilité et ponts .....	42
Stratégie du transfert .....	44
Stratégie de l'approximation : de proche en proche, du vague au précis, du blocage au fluide .....	46
Une compétence délibérément partielle : l'entrée par l'écrit .....	47
De l'écrit à la globalité des activités langagières .....	50
Efficacité de l'apprentissage, pragmatisme, désinhibition et motivation .....	52
L'intercompréhension, clé des langues .....	54
L'intégration des langues : la compétence métalinguistique .....	55
L'intégration des langues et des disciplines ; la compétence cognitive .....	57
Les compétences du maître en intercompréhension .....	59
De la théorie à l'application .....	59

### CHAPITRE 3

#### DES LANGUES EN CONTINUUM : L'EXEMPLE DE LA FAMILLE ROMANE

Unité et variabilité des langues : l'exemple des 101 <i>Petit Prince</i> .....	61
Formes écrites et groupes de langues .....	67
Continuum des langues romanes, latin et langues-ponts .....	71
Une Romania et treize serpents boas .....	73
De la contiguïté à la continuité : les correspondances productives .....	77
Quelques traits de régularité entre les langues romanes .....	78
Quelques récurrences (souvent) régulières de langue à langue .....	81
Quelques spécificités remarquables .....	87
Derrière les exemples, une exigence d'autonomie .....	90
Vers l'intégration de l'intercompréhension aux structures existantes .....	92

### CHAPITRE 4

#### L'INTERCOMPRÉHENSION ET SES DÉCLINAISONS

Variétés et permanences des méthodes d'intercompréhension .....	95
Revue des méthodes .....	98
<i>Langues romanes</i> .....	98
<i>Langues germaniques</i> .....	105
<i>Langues slaves</i> .....	106
<i>Entre familles de langues</i> .....	106
<i>Initiation au plurilinguisme</i> .....	107

### CHAPITRE 5

#### VERS L'INTÉGRATION DE L'INTERCOMPRÉHENSION AUX STRUCTURES EXISTANTES

Quelle utilisation dans le périmètre scolaire et universitaire ? .....	110
Le FLE : une méthodologie résolument intercompréhensive ! .....	113
L'intercompréhension au défi de son intégration .....	116
Bibliographie .....	119

# Préface

L'« intercompréhension » est née trop tôt. Dans un contexte où la perspective plurilingue ne s'était pas encore constituée en corps de doctrine éducative, son émergence vers la fin des années 1990 est restée cantonnée au milieu des didacticiens des langues.

Bien des raisons à cela : d'abord la représentation circulante fort active dite des « faux amis ». Ensuite le recul des approches comparatives/contrastives dont la triste histoire est connue : faute d'avoir été en mesure de prévoir les erreurs dues aux différences entre deux systèmes linguistiques en contact, le comparatisme « officiel » des linguistes mettant en regard deux systèmes, a battu en retraite, même si les activités comparatistes ont très certainement continué à irriguer les pratiques métalinguistiques dans la classe.

L'approche fondée sur l'intercompréhension entre langues a aussi souffert du fait qu'elle ne s'est pas proposée sur le marché des langues comme une stratégie. En rupture avec les formes dominantes d'organisation des enseignements de langues et comme pour mieux mettre en évidence les bénéfices à attendre, elle a pris le plus souvent la forme des « cours » de réception écrite portant simultanément sur des textes en plusieurs langues apparentées (romanes en l'occurrence), faisant ainsi « éclater » la répartition classique : un cours = une langue. Ce non-respect des frontières lui a aussi coûté bien de son audience potentielle.

Les temps ont fini par changer, ce dont témoigne avec éclat le présent ouvrage : l'intercompréhension est entrée dans la panoplie des ressources possibles pour la diversification des enseignements. Parce que l'idée que la compétence langagière humaine est fondamentalement plurielle s'est répandue sous l'impulsion d'organismes intergouvernementaux, comme l'UNESCO, l'Union européenne ou le Conseil de l'Europe. On nous rappelle ici fortement les enjeux de cette nouvelle « éthique de la communication », conçue comme la responsabilité incombant aux systèmes éducatifs de valoriser, de développer et de donner les moyens de développer, de manière autonome et toute

la vie durant, les répertoires de langues de chacun : « Au fond, la véritable visée de l'intercompréhension, c'est de se donner les moyens d'apprendre à apprendre les langues. En ce sens, l'intercompréhension, loin de s'opposer à un apprentissage complet des langues (dans toutes ses dimensions de réception et de production), le prépare, le favorise et le rend efficace » (p. 97) soulignent avec bonheur P. Escudé et P. Janin.

De plus, la mise en œuvre concrète de l'éducation plurilingue et interculturelle repose sur la création de transversalités entre les bastions-matières scolaires « langues ». Autant dire que l'approche de la compréhension des discours, fondée sur des hypothèses interprétatives relatives aux formes proches des langues en présence (mais qui ne constitue que le niveau hypothético-déductif littéral/local) y a toute sa place. Une stratégie de compréhension fondée sur tous les apparentements visibles entre langues (et des points de convergence entre langues romanes sont inventoriés ici) ne peut qu'être bénéfique à l'autonomisation des apprentissages.

Des stratégies de communication fondées en priorité sur ces concordances (à supposer qu'elles soient connues des apprenants) créent des effets de facilitation importants pour la motivation à l'apprentissage. Il n'est pas certain qu'elles en réduisent systématiquement le « coût ». Mais redonner un visage familier à l'altérité proche est aussi un moyen de contourner des médiations par des langues tierces, sans doute plus coûteuses culturellement. Cette *Intercompréhension, clé du plurilinguisme* permet d'en prendre toute la mesure.

Jean-Claude Beacco, Professeur,  
Université Paris III-Sorbonne nouvelle

1. Voir Conseil de l'Europe (2009) : *Langues de l'éducation, langues pour l'éducation. Plate-forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, site de la Division des politiques linguistiques : [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)

# 1

C H A P I T R E

## Une révolution copernicienne en didactique des langues

*Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi, di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua.*

*(Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais, dans la meilleure des hypothèses, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacun sa propre langue.)*

Umberto Eco, *La Ricerca della lingua perfetta*, 1993

Autour des années 1980 est apparu dans le paysage de l'apprentissage des langues une sorte d'OVNI, ou plutôt d'ODNI – objet didactique non identifié – : l'intercompréhension entre langues apparentées. Le fait de communiquer, directement ou indirectement, en recourant à sa langue et en comprenant celle de l'autre était en même temps une très vieille pratique, à laquelle on recourait avec un empirisme plus ou moins maîtrisé, selon les circonstances, les nécessités ou les capacités de chacun.

La vraie nouveauté de l'intercompréhension, c'est que depuis environ un quart de siècle, elle est devenue une didactique des langues étrangères : elle s'est dotée d'un corpus théorique, elle a fait l'objet d'expérimentations, diverses méthodologies ont vu le jour. Elle doit évidemment encore être complétée, affinée, et surtout mieux diffusée : force est de constater qu'elle peine à l'être.

Pourquoi, après avoir été longtemps une pratique quasiment intuitive, l'intercompréhension est-elle devenue, au tournant du siècle, un objet de savoir et de linguistique appliquée ? Sans doute parce qu'elle

est apparue au moment où nous vivons un changement de perspective, de conception du monde : la mondialisation, nouvel horizon de notre temps, avec ce que cela implique de bouleversements dans les échanges de tout type, en particulier dans la conception que nous avons des relations entre les langues, de nos relations avec les langues et par conséquent de notre apprentissage des langues.

L'intercompréhension jouit d'un statut ambigu : pour ceux qui l'ont quelque peu étudiée et expérimentée, elle apparaît à la fois novatrice et adaptée à la réalité actuelle de la mondialisation des échanges et aux besoins de formation en langues qui en découlent. Mais dans le même temps, ses présupposés théoriques, sa pratique même viennent souvent heurter nombre de représentations du monde et des langues, d'habitudes d'apprentissage, de pratiques pédagogiques : l'intercompréhension exige et accompagne une sorte de « révolution copernicienne » des esprits, une refonte de notre rapport aux langues vivantes et à la pédagogie de leur enseignement. Ce genre de reconstruction mentale est par nature difficile et lent ; pour le dire, empruntons une formule à John M. Keynes : « The difficulty lies, not in the new ideas, but in escaping from the old ones, which ramify, for those brought up as most of us have been, into every corner of our minds<sup>2</sup>. »

On peut identifier trois obstacles majeurs à la reconnaissance et à la diffusion de l'intercompréhension : tous relèvent des représentations qu'on se fait généralement du paysage des langues et des pratiques langagières. Pour discuter ces points, nous allons recourir à deux concepts, le multilinguisme et le plurilinguisme, dans les acceptions contrastives que leur a données le Conseil de l'Europe<sup>3</sup>. D'une part, « le multilinguisme renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée – quelle que soit sa taille – à plus d'une "variété de langues", c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. »

2. *The General Theory of Employment, Interest and Money*, dernières lignes de la préface : « Ce ne sont pas les nouvelles idées qui posent difficulté, mais bien d'échapper aux anciennes qui, pour ceux qui ont été élevés comme la plupart d'entre nous, se ramifient dans les moindres recoins de notre esprit. »

3. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp)

D'autre part, le plurilinguisme constitue « le répertoire de langues utilisées par un individu [...]. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme "langue maternelle" ou "première langue", ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. » Pour le dire d'une phrase, le multilinguisme concerne les sociétés, le plurilinguisme les individus.

Selon l'angle du multilinguisme, le premier obstacle rencontré par l'intercompréhension touche à l'image ordinaire du paysage des langues, conçu comme un assemblage de pièces étanches, l'espace de chaque langue recouvrant celle d'un pays. Or les langues circulent, se chevauchent et se croisent, d'une manière beaucoup plus forte qu'on ne le croit : mettre en évidence cette fluidité sera notre premier thème d'approche. Le second obstacle, qui relève cette fois du plurilinguisme, concerne les capacités langagières des personnes : là encore, au rebours des idées reçues, il convient de montrer que chacun possède virtuellement la capacité d'être plurilingue. Tant la réflexion sur la politique linguistique d'institutions comme le Conseil de l'Europe que les données scientifiques confortent cette hypothèse. Le troisième obstacle résulte des deux précédents et procède de l'idée commune que, pour communiquer entre allophones, la solution ne peut être que le recours à un tiers – interprète ou traducteur – ou le recours à une langue tierce, plus ou moins connue et maîtrisée par les interlocuteurs. Sans nier ici que ces solutions soient souvent pratiquées, ni qu'elles soient efficaces dans toute une série de situations, elles ne sont pas les seules : l'intercompréhension en est aussi une, et particulièrement intéressante à l'aune de l'éthique de la communication.

## L'IMAGE FAUSSÉE DE LA GÉOGRAPHIE DES LANGUES

Habituellement – en particulier dans les pays développés comme l'Europe ou l'Amérique du Nord –, l'image mentale que nous nous faisons de la géographie linguistique se cale plus ou moins sur la géographie politique des États nations : d'une part les frontières des langues recouvrent à peu près les frontières politiques, d'autre part les langues (officielles) sont vues comme des objets purs et séparés, ainsi

que l'explique fort bien Claire Blanche Benveniste (Conti et Grin, 2008 : 34) :

« Comme l'a montré Claude Hagège (1992), le monolinguisme est la tendance majeure de l'Europe occidentale : Dans cette région du monde, les domaines linguistiques paraissent aussi discontinus que les domaines nationaux. [...] La représentation intuitive [...] de l'apprentissage des langues est aussi de l'ordre de l'homogène, avec cette idée qu'il n'est pas bon de mélanger les langues. Les dialectes peuvent se mélanger, mais pas les langues, car ce serait un trait d'infériorité dont il faudrait se garder dans les vraies langues.

L'enseignement des langues vivantes en France conforte ces notions intuitives. Les mélanges y sont mal vus et les empiétements d'une langue sur une autre sont considérés comme néfastes à l'apprentissage. Le but de l'enseignement est de donner la maîtrise complète et non partielle d'une langue. »

Un pays, une langue, et les choses paraissent si simples ! En réalité, cette étanchéité supposée entre les langues est le fruit d'une représentation qui fait de la langue un symbole de l'État. Cette conception peut dans certains cas aider à construire les nations : en France, le français a servi de ciment national, mais au prix de l'affaiblissement, parfois de l'extinction de son patrimoine multilingue historique : ce n'est qu'en juillet 2008 que l'existence des langues historiques de France est définitivement reconnue et protégée par son inscription dans le marbre de la Constitution (article 75-1).

Si la relation entre langue et nation a pu passer en France pour la nature même des choses, il est aisé de mentionner que trop souvent, cette conception nationaliste aboutit à des dérives dangereuses pour la démocratie, pour les droits de l'homme ou ceux des minorités : la langue est aussi un instrument de pouvoir. Nous en trouvons une triste illustration avec la dictature franquiste qui a voulu interdire les autres langues que le castillan ; il a fallu attendre l'instauration d'une Constitution démocratique pour que le catalan, le galicien ou le basque jouissent à nouveau d'un statut officiel. Autre exemple proche de nous : aujourd'hui comme hier, la Belgique se débat entre communautés qui instrumentalisent la question linguistique.

Par ailleurs, plusieurs pays partagent la même langue officielle : en Europe, l'Allemagne et l'Autriche, ou encore la Belgique, dont les trois langues officielles sont aussi celles de la France, des Pays-Bas et de l'Allemagne... Certaines langues, au statut officiel ou pas, sont parlées sur plus d'un État, comme le basque et le catalan (Espagne et France), l'occitan (France, Espagne, Italie). Il faut donc se garder de concevoir un paysage linguistique superposé aux frontières des États : cela entraîne des dangers pour la démocratie (selon l'angle du multilinguisme) et des blocages chez les individus (selon celui du plurilinguisme). Pour le dire avec Patrick Chardenet (Conti et Grin, 2008 : 152), « territoire et pureté oblitèrent la pensée sur les langues et l'action linguistique ».

Insistons sur le fait que la réalité des descriptions linguistiques contredit nettement la conception monolinguisque : même si par exemple l'Europe est le continent le plus pauvre sur le plan linguistique, puisque pour 16 % de la population mondiale, elle ne comptabilise que 3 % des langues recensées au monde (Skutnabb-Kangas, 2002 : 7), on y recense néanmoins environ 220 langues autochtones différentes, c'est-à-dire beaucoup plus que la stricte liste des langues officielles (en 2010, 23 pour l'Union européenne). Et si l'on y ajoute les langues issues de l'immigration, on peut dire qu'en Europe géographique, des centaines, voire des milliers de langues sont utilisées, selon des densités évidemment très diverses.

Autre exemple, dans les deux Amériques, outre les langues aborigènes et d'immigration, très nombreuses, l'espace linguistique est recouvert par quatre grandes langues européennes : l'anglais, l'espagnol, le portugais, le français : en Amérique du Nord, si le cas de l'expansion de l'espagnol est maintenant bien connu (plusieurs États, et non des moindres, sont de fait bilingues, comme la Californie, la Floride, le Texas), on a tendance à sous-estimer la présence du français, certes moindre (hors du Québec), mais non négligeable<sup>4</sup>. Et ce

4. Dans un article malicieusement intitulé « Les États-Unis d'Amérique, pays francophone », Bernard Cerquiglini (2008 : 10) rappelle que, selon « le recensement effectué en 2000 par le *US Census Bureau*, plus d'un million de personnes déclaraient utiliser le français en famille. »

français est celui de Québec et d'Haïti, autant que celui de nos écoles et de nos télévisions.

Au-delà des frontières des pays, nos conceptions traditionnelles des langues se trouvent également mises en question par la rapide évolution actuelle vers la mondialisation, dont François Grin rappelle (2005 : 17) qu'« il y a lieu de penser que c'est [elle] qui, plus que tout autre, modifie fondamentalement la question de l'enseignement des langues étrangères ». Cela concerne évidemment nos déplacements, nos échanges professionnels avec des interlocuteurs allophones, mais pas seulement ; car même si nous ne voyageons pas vers elles, les autres langues entrent chez nous, via le tourisme, l'Internet, la télévision, la culture, via de grands sujets (les flux migratoires, le statut des minorités) ou de multiples traces dans notre quotidien (les modes d'emploi multilingues, les sous-titres des DVD)... Bref, dans le même temps où nous voyons proliférer nos contacts avec les autres langues, ce qui entraîne de nouvelles nécessités plurilingues, nous voyons éclater le cadre mental simple, mais faux, d'une juxtaposition d'ensembles géopolitiques monolingues.

Au demeurant, à l'échelle du monde et de l'histoire humaine, le monolinguisme constitue de fait une anomalie, une marginalité. Les espaces langagiers du monde sont multilingues, les couches d'intercompréhension nombreuses, et les compétences passives, intuitives, ou réelles et actives, fort développées. Un pays comme le Nigeria (110 millions d'habitants) compte quelque 265 langues, et l'anglais comme langue officielle ; le Niger (7 millions d'habitants) reconnaît 8 langues nationales, et le français comme langue officielle.

Souvent étouffées sous le « dallage des États nations » (Truchot, 2008 : 49-74), les langues continuent de dire d'abord qu'elles ne connaissent pas de frontières territoriales, ensuite qu'elles se mêlent et se recouvrent. En substituant à une vision figée des langues territoires une conception fluide des ensembles linguistiques, non seulement on rend beaucoup mieux compte du paysage réel des langues, mais de plus on en déduit une approche féconde de notre rapport aux langues, celle qui va légitimer l'intercompréhension et dont sa didactique va tirer parti.

## LE PAYSAGE EUROPÉEN DES LANGUES, DE LA FRAGMENTATION À LA FLUIDITÉ

En grande partie, l'intercompréhension ne peut se comprendre que si nous nous représentons un paysage fluide des langues, où elles sont considérées dans leurs apparentements, selon de larges zones où langues et cultures échangent, partagent, se mêlent aussi.

Prenons pour l'illustrer l'exemple de notre Europe politique. Le tableau suivant classe les langues officielles européennes selon la chronologie de l'entrée de chacun des pays dans l'actuelle Europe des Vingt-Sept. Il fait apparaître l'évolution des volumes relatifs entre les quatre grandes catégories que sont les langues romanes (R), les langues germaniques<sup>5</sup> (G), les langues slaves (S), enfin les « autres langues » (A) : voir tableau p. 17.

Ce tableau permet de mettre en évidence un certain nombre d'enjeux de politique linguistique : nous sommes passés d'une Europe bifront franco-germanique (1958), à une Europe plus complexe, où le « moteur » premier semble cependant moins prégnant (2010). L'Europe originelle des Six, davantage latine (55 % en 1958), est devenue largement anglo-saxonne lors de l'élargissement vers le Royaume-Uni et les pays scandinaves (57,3 % en 1973) ; au fil des élargissements qui ont suivi, elle aboutit aujourd'hui à une stabilisation relativement équilibrée des deux groupes majoritaires (respectivement 42 % et 39 %). Enfin, l'adhésion quasi complète de l'ex-Europe de l'Est (2007) a fait entrer une nouvelle grande famille, celle des langues slaves (16 %). Le reste du total (3 %) est composé d'une mosaïque de langues, notamment non indo-européennes<sup>6</sup>.

Ainsi, la disparition progressive des frontières d'État, la reconnaissance des espaces historiés supranationaux et infranationaux<sup>7</sup> (États

5. L'anglais fait partie des langues germaniques, même s'il est parmi elles la plus proche des langues romanes.

6. L'entrée de la Turquie dans l'Europe politique amènerait un nombre d'Européens de plus de 563 millions. Les pourcentages seraient alors : R/ langues romanes : 36,4 % ; G/ langues germaniques : 34,5 % ; S/ langues slaves : 14 % ; A/ autres langues : 16,5 %.

7. Il n'est pas indifférent qu'au même moment (1951), l'on crée la Communauté européenne du Charbon et de l'Acier, prémisses d'une Europe intégrée, et qu'en France l'on reconnaisse



fédérés, Régions, euro-régions<sup>8</sup>), la reconnaissance des réalités langagières historiques et migratoires, la nécessité d'échanges langagiers et leur croissance exponentielle, tout amène à la réalité fondamentale du contact des langues.

**COMMENT LA RECONNAISSANCE DU PLURILINGUISME CHANGE LA DIDACTIQUE DES LANGUES**

L'édification des États nations s'est appuyée sur des systèmes éducatifs qui ont eu tendance à traiter chaque langue comme un objet pur, et qu'à ce titre il ne fallait en aucun cas mélanger avec les autres. Cette conception a amené à concevoir les langues étrangères comme des objets de savoir à acquérir – à conquérir – par les apprenants hors de toute relation avec leur langue maternelle, ou avec les autres langues que l'on connaîtrait déjà, avec le danger d'inhibition, et donc d'inefficacité, qui en résulte<sup>9</sup>.

Contre cette tendance, le Conseil de l'Europe, dans l'introduction du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, devenu l'axe central des politiques éducatives de nombreux pays européens, prône un enseignement des langues qui intègre la dimension plurielle. À ce titre, et même si le mot d'intercompréhension n'est pas encore cité, le synopsis du chapitre I est explicite, qui définit « les buts, les objectifs et les fonctions du *Cadre de référence* à la lumière de la

par une loi (la loi Deixonne), les premières langues régionales. C'est en juillet 2008 que les langues de France sont inscrites dans la Constitution française (article 75-1).

8. Parmi les 80 euro-régions actuelles, celle qui réunit Catalogne, Midi-Pyrénées, Languedoc-Roussillon et Baléares institue quatre langues romanes comme langues officielles : castillan, catalan, français, occitan.

9. L'apprenant se trouve métaphoriquement dans la situation de ces princesses étrangères promises au Dauphin ou au roi de France et à qui, lorsqu'elles arrivaient en France, l'étiquette de la cour imposait qu'elles fussent entièrement dépouillées de tous les vêtements, bijoux et attributs de leurs origines, qu'elles passassent nues la frontière avant d'être à nouveau vêtues selon le protocole français : dans son film *Marie-Antoinette* (2006), Sofia Coppola a représenté cette scène d'une violence symbolique extrême, dépouillement destiné à signifier la négation des origines et l'intégration totale au monde et aux lois du royaume. La scène est décrite par Mme Campan, première femme de chambre de la reine, dans ses *Mémoires sur la vie de Marie-Antoinette, reine de France et de Navarre*, Paris, Firmin-Didot Frères, fils et Cie, 1867.

**Tableau : les familles des langues officielles de l'Union européenne selon la chronologie d'adhésion des États membres**

Date d'entrée et population européenne (en milliers)	Pays/langues officielles	R : % des langues romanes	G : % des langues germaniques	S : % des langues slaves	A : % des autres langues
1958 (232 400)	allemand français italien néerlandais (+ Belgique Luxembourg)	(127 700) 55 %	(104 700) 45 %		
1973 + 66 500 (= 298 900)	anglais danois (+ Irlande)	(127 700) 42,7 %	(171 200) 57,3 %		
1981 + 11 200 (= 310 100)	grec	(127 700) 41 %	(171 200) 55,4 %		(11 200) 3,6 %
1986 + 56 700 (= 366 800)	espagnol portugais	(183 700) 50,1 %	(171 200) 46,7 %		(11 200) 3,2 %
1995 + 22 800 (= 389 600)	suédois finnois (+ Autriche)	(183 700) 47,2 %	(194 000) 49,9 %		(11 200) 2,9 %
2004 + 74 300 (= 463 900)	tchèque estonien letton lituanien hongrois maltais polonais slovaque slovène	(183 700) 37,8 %	(194 000) 41,8 %	(72 200) 15,6 %	(22 400) 4,8 %
2007 + 28 800 (= 492 700)	roumain bulgare	(205 200) 41,7 %	(194 000) 39,4 %	(79 500) 16,2 %	(22 400) 2,7 %

politique générale en langues du Conseil de l'Europe et, en particulier, de la promotion du plurilinguisme en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe » (CECR : 7).

Reste à rendre « enseignable » l'objectif du plurilinguisme assigné par le CECR. L'autorité des institutions est vitale dans ce projet, mais il faut évidemment y ajouter le rôle des enseignants comme adaptateurs ou diffuseurs de pratiques nouvelles<sup>10</sup>. Dans cette optique, une des priorités fondamentales de l'enseignement des langues va bien évidemment devenir la normalisation et la didactisation du contact des langues. À défaut, un contact des langues non reconnu et non didactisé serait capable d'engendrer au mieux de la diglossie<sup>11</sup>, une hybridation langagière non maîtrisée, au pire des conflits, l'impossibilité d'une intégration harmonieuse en un espace de plusieurs plaques langagières.

L'avancée didactique qu'offre l'intercompréhension est l'une des plus prometteuses, parce que fondée sur un décloisonnement de l'apprentissage, une prise en compte de la continuité des familles de langues, et dans un saut méthodologique supplémentaire, du décloisonnement entre les familles de langues elles-mêmes. Elle ajoute à cette visée d'ordre linguistique des stratégies de continuité d'ordre culturel.

L'intercompréhension prend en effet les familles de langues comme point de départ de sa réflexion sur l'apprentissage et fonde sa didactique sur le continuum qu'elles constituent. À partir de sa langue, l'apprenant va aller vers la compréhension des langues qui lui sont

10. « La fonction des didactiques est de rendre *enseignables* les grands objectifs. Ce sont elles qui transforment les finalités de l'enseignement en "disciplines scolaires". [...] Le principe du "tâtonnement expérimental" cher à Célestin Freinet est en permanence à l'œuvre dans l'élaboration des didactiques. L'enseignement donné par les professeurs des lycées, des collèges ou des écoles du XXI<sup>e</sup> siècle est donc l'héritier d'une recherche pédagogique séculaire. », André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVI<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz, collection Usuels, 2006.

11. Le concept de diglossie est inventé par Fergusson avec pour définition la « caractéristique d'une communauté où deux langues ou variétés sont en usage, avec répartition fonctionnelle entre variété haute et variété basse ». La linguistique américaine décrit les phénomènes de contacts ; la linguistique européenne – notamment catalane, sous l'impulsion notoire de Robert Lafont – décrit des langues *en* contact, en opposition parfois agressive.

apparentées. Il utilisera pour ce faire les transparences lexicales et syntaxiques, ainsi que toute une série de traits communs à la famille, la diversité de chacun n'étant autre que la déclinaison singulière de traits communs. L'étude technique de cette « invariance dans la variabilité » sera l'objet du chapitre III. Pour l'instant, observons-en le résultat fonctionnel : l'apprenant peut de la sorte accéder à la compréhension d'une proportion importante de la population européenne, et bien entendu à celle des autres continents où est pratiquée cette famille de langues.

À ces stratégies linguistiques d'accès aux langues de la même famille s'ajoutent des références culturelles qui, tout comme nos habitudes de vie, tendent à s'unifier, comme le souligne Claire Blanche Benveniste (Conti et Grin, 2008 : 41) :

« Il s'est développé récemment, en Europe occidentale, dans différents pays, un ensemble de pratiques de langages assez ressemblantes : mêmes types d'informations, journaux et magazines comparables, procédés rhétoriques similaires, lexique emprunté à l'anglais, fonds culturels en commun, etc. Du coup, les langues des différents pays d'Europe ont adopté certains caractères similaires et ont composé une sorte de mélange que l'on a désigné sous le terme de *Standard Average European*. »

L'intercompréhension va tirer également parti de ces ressemblances culturelles : le message émis dans une langue étrangère sera contextualisé selon des codes connus, non linguistiques, qui offriront une autre entrée exploitable vers la compréhension.

Les stratégies de la compréhension se bâtissant sur des transferts et sur des similitudes linguistiques et culturelles qui apparaissent également dans d'autres familles de langues, l'extension des capacités de compréhension peut s'envisager dans un second temps vers les autres grands groupes de langues. Les romanophones, par exemple, ayant intégré les stratégies des langues voisines de la leur, pourront aller ensuite vers les langues anglo-germano-scandinaves – d'autant que l'anglais, langue la plus étudiée, leur fournira un pont exploitable vers ce groupe. L'extension pourra éventuellement se poursuivre vers le groupe slave, dans une approche sans doute plus floue, mais néan-

moins effective, du sens général des messages...

C'est d'ailleurs pourquoi l'intercompréhension s'inscrit dans une option éducative plus large, celle de l'éducation au plurilinguisme constituée, selon la définition qu'en donne le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, de « l'ensemble des enseignements, non nécessairement limités à ceux des langues, destinés à faire prendre conscience à chacun de son répertoire de langues, de le valoriser, de l'étendre par l'enseignement de langues non ou peu connues, de sensibiliser à la valeur sociale et culturelle de la diversité des langues, afin d'amener à la bienveillance linguistique et de développer la compétence interculturelle » (*Guide*, 2007 : 127). Ainsi, le contact entre les langues et les cultures constituera à la fois le socle de l'intercompréhension et le meilleur allié de sa promotion.

Utopie ! diront les esprits chagrins, ou plutôt ceux qui estiment que nous ne pouvons apprendre les langues que séparément, une par une, et à chaque fois complètement, dans la maîtrise de toutes les compétences, de compréhension et de production : cette conception de l'apprentissage procède directement d'une vision fragmentée du paysage des langues, mais également d'un a priori sur la nature supposée monolingue des êtres humains. Or l'intercompréhension va, à l'inverse, s'établir sur l'idée que chaque individu possède fondamentalement des capacités plurilingues. C'est maintenant ce point que nous allons examiner.

### **STORIA DI TÖNLE : L'HISTOIRE D'UN PLURILINGUE SANS LE SAVOIR**

Tönle Bintarn est le héros d'un court récit de Mario Rigoni Stern, *Storia di Tönle*<sup>12</sup>. Né, comme l'auteur, sur le Plateau d'Asiago, zone frontalière entre l'empire austro-hongrois et l'Italie nouvellement unifiée, Tönle est un berger : il a vraiment existé, sous ce nom, a vécu durant la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et est mort dans les bouleversements de la Première Guerre mondiale, au cours de l'exode qui a suivi

12. *Histoire de Tönle*, trad. française de Claude Ambroise et Sabina Zanon Dal Bo, 1998, Lagrasse, Éditions Verdier ; Tönle se prononce *Tènle*. Nos références sont prises dans l'édition française.

la destruction de son haut pays, devenu champ de bataille. Diverses péripéties de son existence l'ont amené à exercer d'autres métiers loin de chez lui et à voyager aux confins de l'empire des Habsbourg. Pour Rigoni Stern, Tönle symbolise les souffrances du peuple du Plateau dévasté pour être devenu la ligne de frontière.

Nous n'allons cependant pas entrer dans l'analyse par le thème de la guerre, mais à travers le cadre linguistique dans lequel Rigoni Stern inscrit son récit : Tönle, le berger, peu instruit, est pourtant naturellement plurilingue. Sa langue première est le cimbre (un « dialecte germanique parlé sur le Plateau, il y a encore quelques dizaines d'années », signale en note Rigoni Stern), mais de plus, « il parlait des dialectes autrichiens et allemands et aussi le bohème, le hongrois, le croate, l'italien » (p. 116).

Le récit de Rigoni Stern mentionne parfois incidemment comment notre personnage en est venu à pratiquer telle ou telle langue, mais jamais l'auteur ne s'étonne de cette capacité plurilingue, pas plus qu'il ne souligne ce qu'elle aurait d'exceptionnel. Au contraire, tout coule de source : même si son aisance dans les langues s'explique en partie par sa condition de frontalier, en partie par sa vie aventureuse, Tönle, à l'instar des autres habitants du Plateau d'Asiago, s'adapte sans se poser de questions aux situations linguistiques auxquelles il est confronté. Mais, lorsque la guerre éclate, avec l'exaspération des marqueurs nationalistes qui l'accompagnent, les capacités linguistiques du berger se retournent contre lui : les Italiens le suspectent parce qu'il ne chante pas en italien à la messe de Noël ; les officiers austro-hongrois le voient à l'inverse comme un traître, parce qu'il revendique sa nationalité italienne, malgré son parler alémanique. Tönle Bintarn, « l'homme des vents (bint) », est devenu la victime d'une Europe qui s'enferme dans une conception nationaliste monolingue, étanche et conflictuelle, qui va d'ailleurs perdurer une fois la guerre terminée. Or nos didactiques d'apprentissage ont par bien des aspects été induites par ces matrices politico-linguistiques.

Nous avons voulu ériger Tönle Bintarn en emblème d'un plurilinguisme « naturel », ou plus proprement « intuitif » : confrontés au multilinguisme de la réalité qui les entoure, les êtres humains s'adaptent

tent et ils apprennent les langues qui leur sont nécessaires. Nous sommes tous virtuellement plurilingues : cela ne signifie pas que nous parlions tous nombre de langues, mais que nous avons les capacités à les acquérir, selon les circonstances, selon nos besoins ou nos envies. C'est au demeurant la définition qu'en donne le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* du Conseil de l'Europe :

« Tout locuteur est potentiellement plurilingue en ce qu'il est capable d'acquérir la maîtrise, à des degrés divers, de plusieurs variétés linguistiques, à la suite ou non d'un enseignement. L'aptitude à acquérir les langues est naturelle et se trouve ainsi à la portée de tous. Le plurilingue n'est pas un locuteur d'exception, comme le polyglotte, et le plurilinguisme ne peut pas être considéré comme le privilège d'une élite de locuteurs "surdoués". Le plurilinguisme est ordinaire même si le "coût" et les processus psycholinguistiques de l'acquisition peuvent être différents, selon qu'il s'agit de la langue première ou des suivantes, selon qu'il s'agit de variétés proches ou lointaines de la langue première ». (*Guide*, 2007 : 40)

La réflexion scientifique vient également appuyer ces conclusions à travers deux développements : l'un faisant état des découvertes de la neurolinguistique, l'autre touchant à la nature du rapport entre le langage et les langues.

### L'ACQUIS SCIENTIFIQUE : CE QUE NOUS APPREND L'IRM

Les travaux les plus récents de la psycholinguistique explicitent les différences fondamentales entre des aptitudes monolingues et bilingues. On a décrit dans le cerveau humain deux zones corticales majeures, l'aire de Broca et l'aire de Wernicke<sup>13</sup>, qui participent de la compréhension et de la production linguistiques. L'aire de Wernicke peut s'apparenter à un laboratoire du sens : c'est le lieu qui centralise logique et sémantique, qui est mobilisé pour comprendre un texte, des paroles, et pour le mettre en relation avec de précédents acquis.

13. Du nom des scientifiques français et polonais qui les ont identifiées, dans les années 1860-1870.

L'investigation par IRM<sup>14</sup> n'a pu déceler aucune différence de fonctionnement de l'aire de Wernicke entre locuteurs monolingues et locuteurs bilingues précoces : quelle que soit sa culture, le nombre de langues qu'il possède, chaque locuteur n'a qu'une zone de Wernicke, semblable à celle d'un autre locuteur – ce qui permet de souligner l'universalité des structures logico-sémantiques fondamentales.

En revanche, l'aire de Broca, lieu de la gestion formelle du langage (morphosyntaxe automatisée ; reconnaissance de la forme des mots, des phonèmes...) se construira de manière très distincte selon que l'apprentissage sera monolingue ou bi/plurilingue. Un locuteur construit une zone de Broca avec sa langue maternelle ; apprenant une seconde langue, il se constitue un « second Broca », zone contiguë mais non superposée. Mais un bi/plurilingue précoce n'a qu'un seul et même Broca : il utilise pour les opérations formelles, phonologiques et morphosyntaxiques de réception comme de production le même centre neuronal et les mêmes réseaux synaptiques. On peut appeler aire du bilinguisme cette machinerie grâce à laquelle le locuteur peut transférer les compétences opératoires à l'apprentissage d'autres langues encore.

Ainsi, l'IRM nous révèle que l'apprentissage d'une nouvelle langue se fait chez un locuteur monolingue par un constant détour via la langue maternelle, dans la logique d'une construction séparée, étanche entre langues. En revanche, le locuteur bi/plurilingue précoce réalise une mise en facteurs communs des moyens neuronaux. Cette économie de moyens est due à un aller-retour automatique d'une langue à l'autre par simples transpositions et reformulations, sans souci de traduction, de détour. On peut dire, en empruntant les termes du *CECR*, que « les langues sont en corrélation et interagissent ». En cela, l'intercompréhension s'apparente dans son processus de comparaison, d'intégration, de mise en contact des langues de manière objective et construite, au fonctionnement bi/plurilingue.

14. Une synthèse des travaux en Investigation par Résonance Magnétique Nucléaire au sujet des langues est proposée par Jean-Pierre Changeux, *Du vrai, du beau, du bien, une nouvelle approche neuronale*, Odile Jacob, 2008.

## LA DISTINCTION ENTRE LANGUES ET LANGAGE

Le plurilinguisme se fonde sur une dialectique entre unicité (la capacité de dire) et diversité (le dire en un grand nombre de langues) qui relève d'une conception du statut du langage.

Cette interrogation nous mène à nous écarter d'une « théorie de la communication » qui, notamment dans la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle, a fait florès dans les applications didactiques de l'apprentissage des langues, le réduisant à une visée utilitariste, strictement opérationnelle. Contre la mêlée indistincte des langues, était alors souhaitable une normalisation en une langue dont le pouvoir pragmatique lui sert d'autorité transcendante : l'anglo-américain pour tous, cet espéranto du commerce mondialisé, qui rôde dans les avants-programmes scolaires français depuis le début des années 1990. La théorie de la communication, faisant des langues les vecteurs de nos pensées, de nos vouloirs, de nos intentions, risque ainsi d'aboutir à l'écrasement d'une différence ontologique fondamentale, perceptible entre les deux mots français langue et langage<sup>15</sup>.

À sa naissance, un enfant a la capacité de discriminer et de reproduire tous les sons humains de la planète. On peut appliquer le principe de Haeckel à l'apprentissage langagier : « L'ontogenèse récapitule la phylogenèse ». Le petit de l'Homme met en effet cinq ans, grâce à son milieu familial et social, à recycler les organes de la respiration et de la nutrition vers une fonction nouvelle qui est celle de la parole. C'est ce que montre en creux le beau film de François Truffaut, *L'Enfant sauvage* (1969), fondé sur des faits réels : le petit « salvatjon<sup>16</sup> » trouvé dans les forêts de l'Aveyron à la fin de la période des Lumières est dans l'incapacité d'apprendre une langue, malgré les efforts et l'affection de son père adoptif, le professeur provençal Jean Itard<sup>17</sup>.

15. La langue anglaise ne connaît pas cette distinction : est-ce là la raison du succès de la théorie de la communication ?

16. Nom occitan du « petit sauvage » trouvé dans la forêt (la *selva*) de Saint-Sernin-sur-Rance à la toute fin du xviii<sup>e</sup> siècle.

17. Jean Itard, *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*, in Lucien Malson, *Les Enfants Sauvages* (1964), UGE.

Victor ne peut apprendre une langue dans la mesure où il n'a pas la compétence du langage ! De plus, si Victor a vécu seul dans un milieu profondément hostile à l'homme jusqu'à environ douze ans, il meurt à Paris, à l'âge de vingt-cinq ans : miraculeusement adapté à la Nature, il est foncièrement inadapté à la Société, puisqu'il n'en détient aucun des codes<sup>18</sup>.

Le langage est invisible. C'est une aptitude. C'est seulement par la langue qu'il apparaît, qu'il est révélé, qu'il revêt son habit culturel, graphique, oral, social, qu'il est performant. Un locuteur monolingue pourrait donc croire que la langue, c'est le langage. Or c'est tout le contraire : plus il y a de langues, plus le langage est fortifié. La langue, loin d'être purement *vecteur*, est *identité* de ce que nous sommes ; loin d'être objet, elle est donc sujet de parole. Le linguiste allemand Wilhelm von Humboldt l'a fondé : je ne parle pas parce que je pense, mais je pense parce que je parle. C'est par l'acte de parole que je me construis, et que je construis du langage<sup>19</sup> : « C'est en séparant les peuples que [la langue] rassemble<sup>20</sup>. »

De par leur diversité, les langues semblent nous séparer, nous fragmenter en des unités sociales ou géographiques insécables. En réalité, la capacité à parler, et à parler les langues, nous rassemble.

Voici donc d'un côté la nécessité d'échanges plurilingues, d'un autre la capacité naturelle des êtres humains à les pratiquer. Une question en découle : comment respecter les termes de l'échange linguistique, comment garantir au mieux une égalité dans la communication entre allophones ? Les enjeux sont ici à la fois techniques, économiques, sociaux, ils posent en général la question de l'éthique de la communication.

18. « Ce que nous donne la nature, ce n'est pas la langue, c'est l'aptitude au langage. Ce que nous donne une culture, c'est d'acquérir la langue qui caractérise celle-ci » Marina Yaguello (1988 : 21).

19. Henri Meschonnic, l'un des plus brillants successeurs de la pensée de Humboldt, reprend cette idée ainsi : « Nous sommes inséparables de notre langue. Tout ce qui arrive, poétiquement, politiquement, nous arrive *dans* et *par* la langue. » (1997 : 10).

20. Wilhelm von Humboldt, *Sur les langues des îles du Sud*, 1828.

## LES ENJEUX D'UNE ÉTHIQUE DE LA COMMUNICATION

Comment échanger en milieu multilingue ? Si deux locuteurs ont une langue différente, les solutions d'échange sont au nombre de quatre : 1) l'absence d'échange, l'incompréhension ; 2) l'un des locuteurs emploie la langue de l'autre ; 3) les locuteurs utilisent une langue tierce pour communiquer ; 4) l'intercompréhension, chacun recourant à sa langue et comprenant celle de l'autre. Chacune de ces quatre situations suppose des postures et des enjeux qu'il faut examiner en détail.

La première situation est en fait une absence de solution : l'échange ne fonctionne pas, il y a incompréhension. Seule manière de sortir de l'impasse : le recours à un truchement (homme ou machine). La mobilisation de cet interprète va supposer une organisation et un coût financier qui réserve cette solution à des cas très particuliers, donc rares (entretiens entre personnalités politiques, par exemple).

Deuxième solution : un des locuteurs emploie la langue de l'autre ; il en résulte un écart de compétence entre les deux locuteurs : l'un s'exprime « tout naturellement », l'autre a dû apprendre la langue de l'interlocuteur. Ce savoir acquis est certes une richesse. Il n'en demeure pas moins qu'en amont de l'échange, cela a impliqué de l'interlocuteur non natif un investissement en temps et en argent qui est dans tous les cas considérable : la relative maîtrise d'une langue dans ses diverses compétences (et surtout celle de la production) suppose plusieurs centaines d'heures d'apprentissage et de pratique. Pendant l'échange, le non-natif doit généralement se livrer à une gymnastique d'adaptation de son expression à la langue qu'il utilise, hors donc de ses capacités naturelles de maîtrise : l'échange est par nature déséquilibré car diglossique, dans un rapport vertical de facilité et d'immédiateté chez l'un, d'investissement lourd et de difficulté chez l'autre. En termes d'efficacité, le locuteur natif jouit d'un avantage dans toute situation de négociation ou de conflit se déroulant dans sa langue. En termes d'équité, l'inégalité entre les interlocuteurs est flagrante.

Troisième solution : l'échange se fait dans une langue tierce, recours qui semble logique entre locuteurs de familles de langues éloignées

ou non apparentées. Aujourd'hui, c'est évidemment la langue anglaise qui semble s'imposer inexorablement comme *lingua franca* à l'échelle mondiale : on estime que 70 % des échanges langagiers en anglais se font entre des locuteurs qui n'ont ni l'un ni l'autre l'anglais comme langue source. En ce sens, l'anglais impose dans les contacts de langues un rapport de diglossie qui, au premier abord, est à son avantage : l'usage d'une langue-pont est une nécessité. Cependant, cette langue, devenant pont, perd sa substance de langue-culture au profit de la seule performance de communicativité, qui de plus risque d'être brouillée par le peu d'aisance des locuteurs dans cette langue tierce. C'est ici que l'anglais, dans un second temps, perd à être langue de tous, pour n'être plus que du *globish* (global English), *pidgin* portuaire de notre temps, qui offre une capacité nécessaire, mais appauvrie, d'échanges trop souvent superficiels.

Concernant la solution de la langue tierce, il n'est pas inutile de rappeler la dimension économique de la domination d'une « langue universelle » – dans la réalité actuelle, l'anglais, l'anglo-américain devrions-nous dire. L'économiste François Grin<sup>21</sup> a calculé le bénéfice économique que retire un pays du fait de la prééminence fonctionnelle de sa langue, précisant au demeurant qu'« il va de soi que ce n'est pas la langue anglaise en tant que telle qui est en cause, mais l'hégémonie linguistique, quel que soit le pays ou le groupe de pays qui en bénéficie » :

- « 1) le Royaume-Uni gagne, à titre net, au minimum 10 milliards d'euros par année du fait de la dominance actuelle de l'anglais ;
- 2) si l'on tient compte de l'effet multiplicateur de certaines composantes de cette somme, ainsi que du rendement des fonds que les pays anglophones peuvent, du fait de la position privilégiée de leur langue, investir ailleurs, ce total est de 17 à 18 milliards d'euros par année ;
- 3) ce chiffre serait certainement plus élevé si l'hégémonie de cette langue venait à être renforcée par une priorité que lui concéderaient

21. Le rapport complet, établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCÉE) est disponible à l'adresse suivante : [cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport\\_Grin.pdf](http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Grin.pdf)

d'autres États, notamment dans le cadre de leurs politiques éducatives respectives. » (Grin, 2005 : 7).

Même sans connaître ces chiffres, bien des gens sont sensibles aux effets d'inégalité et de distorsion qu'implique le recours à une langue dite universelle. C'est pourquoi, outre la langue anglaise, on voit régulièrement se développer la proposition espérantiste, avec des arguments compréhensibles : utiliser une langue nationale comme langue-pont revient à abdiquer des autres langues nationales, et à s'aliéner volontairement. Mais l'idée espérantiste n'est guère réalisable, dans la mesure où l'espéranto remplace une langue de communication sans être une langue historisée, n'étant qu'à la marge une langue-culture. De plus, étant bâti à partir des langues indo-européennes, l'espéranto retrouvera le problème de la prééminence européenne face aux langues du reste du monde.

Quatrième solution, l'intercompréhension : chacun parle ou écrit sa langue et trouve le moyen de comprendre celle de l'autre. Le travail de la langue s'effectue sur l'unique activité de compréhension, grâce notamment à l'aide du contexte, de l'intentionnalité, du repérage des formes. En revanche, la production s'effectue dans la langue source de chacun, ce qui bénéficie à l'autorité de chaque langue. De là un gain d'efficacité, et bien entendu une équité retrouvée. L'intercompréhension, par sa nature même, invite à une écoute de l'autre, dans le double sens du terme : au sens littéral et au sens moral. Sur le plan linguistique, on efface dans l'échange la hiérarchie des langues. Sur le plan éthique, on utilise un échange égalitaire, où les moyens d'expression obligent au respect mutuel.

Chacun a sans nul doute été amené à traiter avec l'une de ces quatre modalités. En dehors de la première, les trois autres solutions peuvent cohabiter en fonction des situations de langue. Il est fort regrettable que la solution de l'intercompréhension soit encore la plus éloignée de nos pratiques occidentales modernes, alors qu'elle est, de loin, la plus équilibrée, et aussi la plus juste. Les difficultés de sa mise en place tiennent, nous l'avons vu, à la fois aux représentations communes des langues et aux systèmes d'enseignement qui en résultent.

Et cependant, protéger les langues constitue bien l'une des composantes d'enjeux beaucoup plus larges, qui touchent à la protection de la diversité des cultures. À cette fin, un appareil de conventions internationales, de dispositions juridiques se met peu à peu en place, dont l'une des pièces maîtresses est l'adoption par l'Unesco de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles<sup>22</sup>, même si, dans les faits, le paysage des mentalités et des comportements, individuels ou collectifs, reste encore trop souvent en contradiction avec ces déclarations ou ces engagements.

Ainsi, dans l'égalité linguistique de l'échange que propose l'intercompréhension, il faut voir la matrice d'une égalité politique, d'une éthique des relations humaines et de la citoyenneté. Contre la vision compétitive ou conflictuelle des relations entre les langues, l'intercompréhension conduit à une mise en valeur des compétences de communication, à un respect de la diversité qui garantissent à la fois le plurilinguisme des sociétés et l'harmonie des rapports individuels. C'est pour toutes ces raisons qu'il est important et urgent de favoriser sa promotion en lui donnant les moyens de sa diffusion auprès du public le plus large. Même si la cause est encore loin d'être gagnée, il convient de poursuivre, à travers un engagement politique et des initiatives concrètes, l'effort en faveur de sa diffusion. D'abord pour rendre plus efficace la formation individuelle en langues, mais aussi pour des enjeux collectifs :

« Les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe : ce qui pourrait caractériser les citoyens européens, mais aussi ceux de bien d'autres entités politiques et culturelles, n'est pas tant la maîtrise de telle(s) ou telle(s) langue(s) qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui assure la communication mais, surtout, qui conduise au respect de toutes les langues. » (Guide, 2007 : 10)

22. Adoptée le 20 octobre 2005 à la quasi-unanimité des 150 pays votants – moins deux voix contre, celles des États-Unis et d'Israël –, la Convention de l'Unesco sur la diversité culturelle est entrée en vigueur le 18 mars 2007, puisqu'à cette date, plus de trente États (seuil juridique minimal) l'avaient ratifiée.

## LA JOIE DE PENTECÔTE CONTRE LES MALÉDICTIONS DE BABEL ET LÉVIATHAN

Finalement, la révolution copernicienne de l'intercompréhension s'exprime assez bien dans le dépassement de matrices mythologiques dans lesquelles nous avons tous été bercés et qui font de la langue le lieu de l'exclusion absolue : les mythes opposés, mais l'un et l'autre enfermants, de Babel et du Léviathan.

Mythe de Babel<sup>23</sup> : Dieu, pour punir l'outrecuidance des hommes qui rêvent d'égaliser sa hauteur, détruit leur Tour et fragmente à l'infini leurs langues. On parle de Babel pour évoquer la « balkanisation » d'un territoire mité d'autant de langues que de groupes humains. Si l'on suit cette interprétation du mythe, quelle autre perspective que celle de la langue unique ?

C'est compter sans la malédiction antithétique de Babel, celle de Léviathan<sup>24</sup>. L'Anglais Thomas Hobbes reprendra le nom de ce monstre marin, venu des profondeurs infernales, pour titre de son ouvrage philosophique (1651) qui traite de la nécessité d'un pouvoir absolu de l'État. D'un côté, donc, le fantasme de la fragmentation infinie, de la diglossie, de l'interlangue et la hantise du mélange ; de l'autre celui d'une langue absolue, du terrorisme de l'Unique, l'anglo-américain actuel.

Entre ces deux cauchemars linguistiques, Babel et Léviathan, celui d'une parole déconnectée de toute norme, incompréhensible, contre celui d'un Langage absolu qui dénie toute variabilité humaine, déplaçons le curseur de l'usage des langues dans un juste milieu assez vaste qui est au demeurant celui de notre réalité langagière quotidienne, celui que l'on nomme dès le XVII<sup>e</sup> siècle le « commerce des langues »<sup>25</sup>.

Seule cette position médiane et raisonnable permettra de se rendre compte que la langue, tout à la fois, écarte et réunit. Il est à cet égard

significatif que le troisième mythe biblique des langues, celui des « langues de feu » de la Pentecôte, ne se soit jamais imposé et que l'on paraisse toujours obligé de choisir entre la malédiction de Babel et celle de Léviathan ! Or l'événement de la Pentecôte est bien celui qui fonde l'Église, assemblée du peuple de Dieu : les apôtres parlent les langues de tous les peuples et sont compris par tous, ils rencontrent tous les peuples et font commerce avec eux. Ils n'ont pas peur, ils ont ouvert portes et fenêtres de la maison où ils étaient reclus. Ils créent du lien.

Entre émiettement et normalisation absolue, cette subite intercompréhension rend possible un plurilinguisme joyeux car vraiment humain, puisque vraiment universel... Il en va ainsi, dans le monde à venir, à la fois du destin de la pluralité des langues et de celles de la diversité culturelle.

23. *Livre de la Genèse*, xi, 1-9.

24. Ce monstre marin (dont Melville se souviendra dans son *Moby Dick*) apparaît dans le *Livre de Job*, xli, 25-26.

25. On connaît le débat au milieu du XVII<sup>e</sup> siècle entre les tenants du français, langue académique, sacralisée, berceau de l'absolutisme montant – Guez de Balzac et l'Académie française de Richelieu – et ceux, comme Pierre Borel, premier biographe de Descartes, pour qui le français n'a de sens que dans la sphère humaine du « commerce des langues ».



---

## Didactisation du contact des langues : définition et fonctionnement de l'intercompréhension

---

*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.*

*Cadre européen commun de référence pour les langues, p. 11.*

### DE L'ÉVEIL AUX LANGUES AU PLURILINGUISME

Dans nos écoles, le premier pas vers une démarche de normalisation du contact des langues a été élaboré par des programmes comme *L'Éveil aux Langues (EvLang)*, développés à partir de 1995 par les équipes de Michel Candelier. *EvLang* a le mérite énorme de faire sauter le verrou de l'hypocrisie et de la mauvaise conscience scolaire, hérité en partie de nos fameux « hussards noirs de la République ». Suite à la stigmatisation des langues autres que le français, qui s'impose notamment à l'école comme langue *unique* – et non pas comme langue *commune* ! – et de cette politique linguistique de « mort des patois » qui est un des drames historiques du plurilinguisme français et l'un des handicaps majeurs de la francophonie, les salles de classes sont étanches à la diversité langagière sociale. Certes, 1951 reconnaît les premières langues régionales et leur utilisation d'appoint dans

l'apprentissage scolaire<sup>26</sup>, 1954 voit la première expérience d'initiation à une « langue étrangère » en France, les années 1970 organisent la scolarisation des enfants d'immigrés – pour beaucoup issus de la jeune décolonisation française<sup>27</sup> – et les années 1980 l'autorisation d'enseigner en langue des signes pour les enfants sourds muets. Là aussi, une sorte de révolution copernicienne : on se place du côté des compétences des apprenants, et non de celui de la transcendance du savoir, lui-même accessible seulement par une langue universelle et normalisatrice.

Or l'insertion de l'*Éveil aux Langues* semble désormais évacuée des classes françaises par un resserrement autour des « matières fondamentales », notamment « lire, écrire, compter »... en français exclusivement. Le seul espace scolaire francophone ouvert officiellement à cette *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*<sup>28</sup>, on ne le trouve plus que dans les écoles primaires de Suisse romande et du Tessin. Le programme *EOLE* a pour objectifs de permettre aux élèves de :

- considérer l'école comme un lieu de socialisation plurilingue ;
- partager leurs ressources linguistiques et reconnaître les langues minoritaires parlées par de nombreux élèves ;
- se familiariser avec des langues, des sonorités, des systèmes d'écriture connus et inconnus ;
- mieux comprendre le fonctionnement des langues en les comparant ;
- développer des habiletés métalinguistiques utiles pour l'appropriation de la langue écrite.

On a noté la richesse des compétences éveillées par le contact des langues. Les expérimentations faites avec *EOLE* ou *EvLang* sont toutes de grande qualité. Pourtant, immanquablement, maîtres et élèves, après avoir reconnu l'évidente diversité des langues et des cultures, avoir

redonné dans l'institution une dignité à des langues porteuses d'identités souvent niées, se disent : « Et maintenant ? ». Que fait-on, dans le domaine de l'apprentissage de cette diversité ? Comment l'intègre-t-on ? Selon quelle méthodologie ? Sur quel programme ? Quelles progressions ? Comment rendre concret, « enseignable », l'objectif européen – et français – « d'approche plurilingue » ? C'est en interrogeant l'origine du terme intercompréhension que l'on peut commencer d'apporter des éléments de réponses.

### DE L'ORIGINE DU TERME D'INTERCOMPRÉHENSION

D'où vient le terme d'intercompréhension ? Le linguiste auvergnat Albert Dauzat cite plusieurs textes, vers 1913, de son collègue provençal Jules Ronjat, qui parle d'intercompréhension pour traiter la capacité de locuteurs à comprendre des dialectes de différentes langues de même famille.

D'abord, une remise en contexte. Nous sommes en 1913, à une époque où s'exacerbe le sentiment national, à la fois contre l'Allemagne (il faut reprendre l'Alsace et la Lorraine) et contre les « patois » (langues sans dignité dans l'espace public institutionnel). Or la romanistique pose scientifiquement la coexistence de deux grandes langues en France – le français et l'occitan, qui à eux deux recouvrent 90 % du territoire national. Mais la romanistique est alors vécue comme une projection de la science allemande<sup>29</sup>, même si elle se développe aussi à l'École de Montpellier. Double affront, double collusion, visant à fragmenter l'unité sacrée de la République ! Les lois Ferry, ministre de l'Instruction publique et des Colonies, étendent à tous l'éducation dans la seule langue française, éradiquant ainsi ce qu'on appelle alors « les patois ». Dès sa naissance, l'idée d'intercompréhension se heurte à l'instrumentalisation politique des langues : décrire des compétences et des performances langagières entre locuteurs non savants revient à redonner de la légitimité à des langues dévaluées.

26. Occitan, catalan, breton, basque. Il faut attendre 1974 pour que le corse et l'alsacien soient à leur tour reconnus.

27. Ce sont les classes expérimentales d'initiation au français (CLIN), qu'une circulaire du 13 janvier 1970 va organiser. La dénomination deviendra bientôt : classes d'intégration.

28. *EOLE*, programme piloté notamment par Jean-François de Pietro et Christiane Perreux.

29. Voir Gabriel Bergounioux, « La grammaire comparée des langues romanes en France, éléments pour une histoire », *Le français dans le monde* (1997 : 59-74)

Ce que Ronjat découvre en 1913, c'est que des rives de la Méditerranée au cœur des Alpes, des dialectes occitans (provençal maritime ; provençal alpin) à des dialectes franco-provençaux (savoyard), l'intercompréhension permet une réalisation langagière aboutie entre deux locuteurs non savants de langues affines mais distinctes : ainsi un Provençal de la zone maritime a-t-il la compétence de comprendre un Savoyard parlant le franco-provençal. Que faut-il en induire ?

### FUSION ET DIFFRACTION, LES DEUX LOIS FONDAMENTALES DANS LES CONTACTS DE LANGUES

Pour comprendre comment fonctionne cette possibilité d'échange entre les locuteurs, il nous faut revenir sur les deux lois auxquelles, de manière quelque peu radicale, on pourrait réduire les processus de langue : la loi de fusion et la loi de diffraction.

Loi de fusion : les langues, dans toute leur diversité, déclinent dans des codes différents des structures logico-sémantiques universelles, que l'on appelle des *invariants*. Condillac en a l'intuition dans son *Essai sur l'origine des connaissances humaines* : « J'ai eu pour objet de ne rien avancer que sur la supposition qu'un langage a toujours été imaginé sur le modèle de celui qui l'a immédiatement précédé<sup>30</sup>. »

Il n'existe pas d'isolat linguistique. L'opacité absolue d'un texte ne peut exister : certes, sans apprentissage, un locuteur français actuel non averti n'entrera pas dans un texte écrit en mandarin du XIII<sup>e</sup> siècle ; mais sans doute aura-t-il autant de mal avec un texte scientifique de neurolinguistique rédigé en français ! Un apprentissage des codes est donc évidemment nécessaire. Mais en soi, une langue n'est par définition jamais absolument opaque à une autre. Par exemple, une langue aussi énigmatique que le basque, définie par les linguistes comme l'une des rares langues « pré indo-européennes » d'Europe, reste poreuse aux langues romanes par son lexique, qui provient pour un tiers des langues de contact que sont l'occitan gascon et le castillan.

30. Condillac, *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746), seconde partie, « Du langage et de la méthode », I, XV, « du génie des langues ».

Loi de diffraction : une langue est amenée à son tour à être déclinée à l'infini – que l'on songe aux *Exercices de Style* de Raymond Queneau : la même phrase dans la même langue peut être dite, ou écrite, avec des variations causées par un changement géographique, social, générationnel, etc. La *dialectalisation* de la langue est donc là aussi fatale, comme parfois nécessaire afin de délimiter un groupe de locuteurs, et donc de donner du sens, de contextualiser la parole du locuteur ou du groupe. Mais la diffraction absolue ne peut exister : la langue, aussi dialectale soit-elle, reste la déclinaison d'une matrice langagière commune. La notion de *variété* est donc intrinsèque à la notion de langue. On peut par exemple définir ces différences selon la capacité des locuteurs à moduler leur façon de parler en fonction de différentes activités et différents locuteurs, selon les régions, selon les strates sociales, selon les moyens de communication...

Toute langue sera donc, éminemment, dialectale. La langue fonctionne en activant *ensemble* les deux principes de fusion et de diffraction et permet, *dans le même temps*, « aux groupes humains en contact de communiquer et de se démarquer<sup>31</sup> ».

De ces principes, la didactique de l'intercompréhension va déduire ses concepts opérationnels : le continuum langagier, l'intentionnalité, la prédictibilité par le contexte et par la forme ; elle va y appuyer les stratégies de l'approximation, du transfert et de l'entrée par l'écrit. La présentation détaillée de ces notions amènera à montrer en quoi elles sont efficaces pour motiver l'apprenant et construire sa compétence métalinguistique.

### LE CONTINUUM LANGAGIER

L'idée de *continuum des langues* est intrinsèquement fondatrice du concept d'intercompréhension. L'intercompréhension fonctionne par *affinité*, *proximité* géolinguistique. Dans l'immense majorité des cas, une langue s'insère dans une famille et plus cette famille

31. Jean Séguy, « Fonction minimale du dialecte », *Les Dialectes romans de France*, Colloque de Strasbourg, 1971, Paris : éditions du CNRS, p. 35.

est nombreuse, plus les traits structurants de la famille apparaissent nettement.

Ronjat en a d'ailleurs eu l'intuition forte : il y a porosité entre deux dialectes d'une même langue, tout comme entre deux langues de même famille. C'est un renversement de perspective incongru dans le contexte français de l'époque. L'intercompréhension considère la *réalité linguistique* des langues, non leur hiérarchie politique : à cette aune, occitan et franco-provençal sont deux langues de la famille romane, comme le français. Et à leur tour, le français ou l'italien constituent les dialectes d'une plus vaste langue, qui n'existe pas, mais dont le territoire couvre, du Portugal à la Roumanie, la Romania, l'espace géographique de l'ensemble des langues romanes.

Ce principe est celui qui fonctionne aujourd'hui en Scandinavie, de l'Islande au Danemark en passant par la Norvège, la Suède, les îles Féroé. Dans la mesure où il n'y a pas de *koinè* – de langue commune standardisée – ayant l'autorité de langue absolue, et même si le suédois est la langue la plus diffusée dans ce groupe géographique (lui-même sous-groupe des langues germaniques), la plupart des *variétés* demeurent intelligibles entre elles. Les gens s'adaptent aux parlers de leurs interlocuteurs, et ils se comprennent, d'autant qu'ils ont le sentiment d'une identité commune : « Quand en Norvège les gens ouvrent la bouche pour parler, nul ne s'attend à ce que son interlocuteur s'exprime de la même façon, tout Norvégien qu'il soit. On s'attend à une variation. Ce qui signifie qu'un Norvégien de Stavanger, quand il rencontre un Suédois à Oslo, est confronté à la même situation que s'il rencontrait un Norvégien de Trondheim ou de n'importe quelle autre région : ils parlent différemment<sup>32</sup>. »

Ce « polycentrisme linguistique » est une pratique courante dans les Balkans, en Scandinavie, en Afrique... Il a fonctionné à plein en France jusque dans les années 1930 avant de s'effondrer, laminé par la doxa officielle de la langue unique qui crée entre *langue et dialecte*

32. Sylfest Lomheim, cité par Claire Blanche Benveniste in « Langues, langage et apprentissage, les enjeux de l'intercompréhension », colloque européen de Toulouse, octobre 2008, actes en ligne sur [www.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu).

une hiérarchie d'essence politique, idéologique, mais pas linguistique : elle n'existe pas dans d'autres situations, en Europe ou ailleurs<sup>33</sup>.

Où s'arrête le continuum ? Dans l'absolu, nulle part. Il convient cependant de ne pas en avoir une image trop lisse, semblable à la fameuse tapisserie sans motif qu'évoquait Gaston Paris à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>34</sup>. Le continuum évolue parfois insensiblement, parfois apparaissent des ruptures plus brutales : tout comme dans les paysages, il y a des accidents de terrain ; mais au-delà de changements brusques, des permanences peuvent demeurer, dans certains domaines du lexique, dans certaines constructions morphologiques, propres non à une famille de langues, mais à une aire géographique. Par exemple, le roumain utilise rarement la proposition infinitive, tout comme les langues qui l'entourent (et qui relèvent d'autres familles), alors que dans la Romania occidentale, cette forme syntaxique est fréquente.

Dans la pratique, chaque locuteur trouve ses limites dans l'usage qu'il a d'une démarche en intercompréhension. Linguistiquement, Ronjat démontre que, de dialecte à dialecte d'une même langue, il n'y a pas de « barrière » à la compréhension. De dialecte d'une langue à langue de même famille, l'intercompréhension est continue. De langue à langue de même famille, la situation est identique à celle de dialecte à dialecte, le zoom de la différenciation n'étant qu'à une focale plus large. Enfin, l'intercompréhension saute la « barrière » des familles en trouvant des familles de même source. Les trois grandes familles de langues européennes (slaves, germaniques et romanes) ont bien plus d'éléments communs que de traits de distanciation, puisqu'appartenant toutes trois à la source indo-européenne, mais aussi pour avoir

33. Voir par exemple Paul Garde, 2004. Dans une perspective diachronique et synchronique, on dit également que la langue est considérée comme un ensemble de dialectes unis dans un même « diasystème ». L'apprentissage de la langue corse, fondé sur un respect de toutes les variétés insulaires, et la volonté de n'en choisir aucune comme norme « supérieure » à d'autres, fonctionne lui aussi sur une conception « polynomique » de la langue.

34. Gaston Paris parle de l'espace linguistique issu du latin comme d'une « tapisserie dont les couleurs variées se fondent sur tous les points en nuances insensiblement dégradées ». Cette vision d'un continuum d'égale intensité repose sur la volonté idéologique de nier la singularité des langues, au nom d'une prééminence du français, langue nationale universellement partagée. Cf. Guylaine Brun-Trigaud, 1990, *Le croissant : le concept et le mot*, p. 254.

massivement et conjointement forgé par exemple des néologismes scientifiques sur des racines grecques et latines : chaque passage de langue à autre, quel que soit le niveau de passage – dialecte, langue, famille, etc. – fonctionne sur le principe double de la fusion et de la diffraction.

## L'INTENTIONNALITÉ

La conscience du *contact des langues* est donc centrale dans le processus d'intercompréhension. On a vu, avec l'exemple scandinave, mais aussi occitan de Ronjat, que le contact fonctionne grâce à un « sentiment d'appartenance commune ». L'intercompréhension dépend donc de l'attitude, du comportement du locuteur : c'est ce que nous nommons l'intentionnalité.

Le locuteur érudit, le locuteur ayant des contacts nombreux et réguliers avec d'autres espaces langagiers (voyages, lectures...), le locuteur d'une langue acceptant la variabilité<sup>35</sup>, sera plus à même d'entrer dans cette démarche : conscient de sa propre variété, il sera plus enclin à comprendre la langue des autres. À l'inverse, il faudra davantage de temps et sans doute de bonne volonté à un locuteur profane, ou qui est resté figé dans une conception étanche de sa langue, pour percevoir le continuum. L'éducation plurilingue demande de passer de la *contiguïté* des langues à leur *continuité*<sup>36</sup>. De là, nous tirons trois conséquences.

D'abord, c'est que la forme de la langue n'est pas le seul « barrage » à la compréhension. L'*incompréhension* apparaît déjà fréquemment entre deux locuteurs de même langue – que l'on songe aux débats politiques...

35. C'est le cas fréquent des « petites langues » : le norvégien, l'occitan, le corse par exemple. Dans ce dernier cas, on parle de langue polynomique : la variabilité est incluse dans la norme. « Il y a dans les pays scandinaves une tradition : nous apprenons à comprendre les langues des autres Scandinaves, avec un peu de différence d'un pays à l'autre, et tout le monde sait que c'est très facile et que cela coûte un effort minime. » Cf. Jorgen Schmitt Jensen, « l'expérience danoise et les langues romanes », *Le français dans le monde*, 1997 : 95.

36. Linguistes et didacticiens s'accordent pour poser qu'« une perspective variationniste sur la langue en général favorise les pratiques bilingues, contrairement à la perspective normative. », cf. Bernard Py (1997 : 495-503).

Deuxième conclusion, quand on échange entre locuteurs de langues différentes, chacun doit chercher autant à comprendre qu'à se faire comprendre. Dans le cadre d'un processus didactique d'enseignement, comme dans celui de la pratique quotidienne, cela conduit à s'imposer une exigence de clarté et de simplicité : parler lentement ; construire des phrases simples ; éviter les pronoms et les doubles pronoms ; travailler sur un vocabulaire transparent (par exemple, éviter d'employer l'adverbe « vite » – peu identifiable par le non-natif – et lui préférer « rapidement », dont il existe une forme quasi identique dans les autres langues romanes). Toutes choses qui tombent sous le sens et qui ont pour effet de débayer des transactions langagières les « bruits » et les éléments d'opacité.

Enfin, l'ingénierie didactique devra évidemment construire des méthodes différentes selon la ou les langues sources et les langues cibles d'un apprentissage en intercompréhension. On entrera évidemment plus facilement dans les langues de sa propre famille que dans celles de familles différentes. Mais une fois ces formes assimilées, rien n'empêchera d'appliquer la méthode à des langues plus éloignées. Nous avons rencontré une locutrice chinoise qui apprenait le français avec une facilité déconcertante : « C'est simple, je connaissais le polonais. Le polonais et le français sont deux langues très proches ! ». Vues de Chine, ces deux langues sont évidemment d'une grande proximité ; vues de France, ou de Pologne, on sera davantage sensible aux étrangetés, aux étanchéités. L'acquisition des formes d'invariants et de régularités, comme le travail sur les variations, sera donc fondamentale dans l'apprentissage en intercompréhension<sup>37</sup>.

37. Cf. Pierre Escudé, « Intercompréhension entre langues affines et didactique du FLE. », 44<sup>e</sup> rencontres de l'ASDIFLE, Tours, 23 octobre 2009, *Les cahiers de l'asdifle*, n° 21, 2010 : 181-191.

## LE CONTEXTE ET LA FORME, PRÉDICTIONNÉ ET PONTS

Il n'y a donc pas de langue complètement *étrangère*<sup>38</sup>. Cette simple évidence va faire disparaître la « peur » de l'opacité ou de l'étrangeté, à moins de reconnaître qu'opacité et étrangeté appartiennent avant tout à *ma* langue et qu'il me faut donc trouver les moyens de la rendre transparente à l'autre. Pour un enfant de huit ans, le mot « octaèdre » n'est pas plus transparent – ou opaque – que son équivalent « octaedro » espagnol, portugais ou italien. C'est *la chose* qui est opaque, les mots, eux, ne font que révéler cette opacité. Apprendre par plusieurs langues rendra transparente la vitre du langage par laquelle nous appréhendons le monde.

L'*opacité* des langues dites « étrangères » est ainsi dépassable, à condition de prêter attention à deux aspects.

Le premier sera l'attention au contexte. Imaginons un touriste attablé à la terrasse d'un café dans une ville d'Anatolie. Le serveur apparaît et s'adresse à lui en turc. Intonation montante : il s'agirait d'une question. Si notre touriste répond en français « Un café s'il vous plaît », et même enlève le « s'il vous plaît » (arbitrant entre un manque de courtoisie et l'effacement d'un possible « bruit » dans sa phrase), il y a toutes les chances qu'il se voie apporter son café quelques instants plus tard. Exemple certes bien simple, car le contexte est univoque et le mot « café », universel.

Mais le même processus sera transposable à la compréhension d'un article de journal de presse : les éléments paratextuels (photographie, dessin, graphique) ; la rubrique où il est inséré (sports ; économie ;

38. « Es gibt nur Eine Sprache. Es gibt keine Spracheigentümlichkeiten der einen, die sich nicht, und sei es in Mundarten, Kinderstuben, Standeseigenheiten, in jeder anderen keimhaft nachweisen », Peter Bichsel, *Conférence tenue à l'occasion de la création de l'Association pour le plurilinguisme en Suisse (A.P.E.P.S.)*, 1994. « Il n'y a qu'Une langue, qu'un langage. Il n'est pas de particularités d'une langue qui ne se retrouve en germe dans une autre, que ce soit dans les variétés dialectales, les comptines enfantines, les langues des corps constitués. » Bichsel commente ensuite ainsi : « *Es gibt nur Eine Sprache – Il n'y a qu'Une langue*, où la majuscule de *Une* renvoie à celle de *Lui*, de *Dieu*. Cette phrase, je l'ai trouvée chez Franz Rosenzweig, dans sa postface à une traduction de Judas Halévi, le grand poète juif espagnol du XI<sup>e</sup> siècle » (Reichert Klaus, 1993, pp. 12-13). (Traduction française de Daniel Morgen, 2009.)

politique internationale ou intérieure ; mode ; faits divers) ; la présence de mots transparents car « internationaux » (scientifiques ; techniques ; politiques ; sans parler des noms propres, des termes géographiques, des dates, des chiffres...) sont autant d'éléments de base pour une prise en compte du contexte.

L'attention à la forme sera la seconde condition, et même l'entrée la plus spécifique à l'intercompréhension. La forme informe, au sens où elle donne une information. Nos langues expriment le pluriel et le singulier ; ce qui est proche ou lointain ; défini ou indéfini ; féminin ou masculin ; etc. Comment les langues organisent-elles ces informations ? Quels sont les points communs et les particularités de nos langues, par exemple à l'intérieur de la famille des langues romanes ? L'étude des formes permet de bâtir à la fois la notion « universelle » d'invariant et celle, codifiée, que décline chaque langue. La langue cible est une variation de la langue source et chacune des langues réalise de manière distincte les *invariants* présents dans l'ensemble de nos langues.

L'enjeu didactique est de rendre assimilable l'attention à la forme ; il consiste à trouver derrière les irrégularités, les différences, les codifications spécifiques, des phénomènes de régularité et de sens. D'autant que, fonctionnellement, la dynamique de l'assimilation est pour l'apprenant source de curiosité, de motivation<sup>39</sup>. Créer des ponts, bâtir des passerelles, provoquer le réflexe de la *prédictibilité* : autant de comportements que cherchera à mettre en place l'approche intercompréhensive.

Les *ponts* sont des phénomènes de régularités graphiques et/ou phoniques de langue à langue. Un élève aura tôt remarqué que les finales de mot en *-té* français sont souvent *-tà* en italien, *-tad* et *-dad* en castillan, *-dade* en portugais, *-tate* en roumain, *-tat* en occitan et catalan... et *-ty* en anglais.

Ces récurrences de langue à langue ne sont pas pour autant des règles systématiques. C'est pourquoi le pont offre un savoir opérationnel qui ne fonctionne pas automatiquement, mais apporte une aide

39. Pensons à la romancière Nancy Huston, qui fait le choix de la langue française parce qu'elle la trouve « suffisamment étrange pour stimuler [sa] curiosité », *Autopsie de l'exil*, Actes Sud, 1988.

concrète pour comprendre le mot. Et ces correspondances récurrentes nous aident à comprendre le texte, au-delà du mot. Utiliser ces ponts permet de ne pas être arrêté par un petit changement graphique ou phonique. Parfois même, on observe des différences dans la même langue – les frontières seraient internes ! – et l'observation de langues sœurs permet de reconnaître des traitements similaires. Le pont aura donc une valeur opérationnelle pour comprendre et pour produire.

L'intercompréhension va se bâtir sur un apprentissage de la *régularité* formelle : pour reprendre un mot de Jean-François de Pietro, on reconnaîtra alors qu'il existe bien davantage de « vrais amis que de faux amis ».

Sur le plan didactique, la méthode de l'intercompréhension consiste à apprendre à traiter simultanément ces deux aspects : reconnaître les phénomènes lexico-morphologiques communs sans être arrêté par la singularité propre à telle(s) langue(s) ; laisser agir en somme son intuition à inférer le sens d'une langue vers l'autre, tout en restant conscient que cette régularité n'est jamais totalement acquise. D'autres indices du contexte (le sens général, la construction syntaxique, par exemple) aideront à franchir l'obstacle de l'irrégularité. Sans compter que souvent, cette irrégularité apparente (selon la langue de départ) deviendra en fait la règle dans un autre sous-groupe de langues.

## STRATÉGIE DU TRANSFERT

Dans le processus d'« aptitude naturelle à acquérir les langues » que développe le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, la notion de *transfert* est centrale. Nous l'entendons comme « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant » (Cuq, 2003 : 240).

Un apprentissage en intercompréhension ou bi/plurilingue n'invite pas l'apprenant à classer dans des compartiments séparés les langues et les cultures qu'il a acquises dans l'apprentissage scolaire ou sur le tas. Cette attitude est conforme aux instructions du *Cadre européen*

*commun de référence pour les langues*, qui indique en effet : « Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence [acquise] pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. »

À l'école, on apprend généralement à lire dans sa langue source<sup>40</sup>. Or on saura ensuite déchiffrer, lire, comprendre, tout ou partie d'un texte écrit dans une langue autre que la langue source. Par quel moyen ? Par transfert. La fécondité de ce concept peut se résumer par l'heureuse formule d'un didacticien de l'intercompréhension (Meissner, 2009) : « Derrière une langue se cache souvent une autre [...]. Avec l'apprentissage d'une langue, on prépare déjà celui d'une autre langue. » Le transfert va amener l'apprenant à construire par lui-même l'architecture de la langue nouvelle (Conti et Grin, 2008 : 245). Comme l'écrit encore le didacticien Jean Duverger, « on n'apprend à lire qu'une fois ».

Tout l'enjeu de l'utilisation pédagogique de la notion de transfert sera cependant d'éviter l'écueil de la transposition pure et simple, ou celui du mélange des ressources dans un sabir hétéroclite qui se poserait comme espace définitif du traitement des langues. Car si l'interlangue est au cours de l'apprentissage un moment, une étape nécessaire, elle n'est bien évidemment jamais une fin. Une pédagogie raisonnée du transfert jettera donc des ponts entre les langues voisines, mais sans négliger de faire prendre parallèlement conscience que, par ailleurs, chaque langue a avant tout sa logique et sa spécificité, irréductible à celles des autres. Un travail d'apprentissage précoce en approximation donne des comportements spécifiques. En effet, le bénéfice du transfert est largement plus développé chez le bilingue ou plurilingue précoce car il conduit le travail d'approximations successives et optimisantes deux fois et non une seule, en ayant en plus conscience très tôt qu'il travaille sur deux systèmes distincts.

Le bénéfice de compétences en une langue est donc transféré aux autres langues, et l'apprentissage se construit sur un passage réflexif de L1 à L2, de L2 à L1, mais aussi de L3 ou L4 vers L1. La multiplication combinatoire des transferts forme ainsi un réseau de langues,

40. Langue maternelle et/ou langue d'enseignement.

qui aide à conceptualiser ce qu'est le langage tout comme à saisir le code intrinsèque de chacune des langues.

### **STRATÉGIE DE L'APPROXIMATION : DE PROCHE EN PROCHE, DU VAGUE AU PRÉCIS, DU BLOCAGE AU FLUIDE**

L'acquisition concrète des langues en contact s'élabore par une même stratégie d'approximations successives et optimisantes, c'est-à-dire par des généralisations et des conceptualisations de plus en plus fines. Claire Blanche Benveniste revendique dès la fin des années 1990 « un droit à l'approximation<sup>41</sup> » ; Bernard Py parle quant à lui d'une langue qui « approxime »<sup>42</sup>, c'est-à-dire qui se rapproche d'une précision plus ou moins grande du texte, progressivement, et en fonction du contexte et du besoin de locution.

La notion d'approximation du sens, qu'on se gardera de confondre avec l'ambiguïté, joue un grand rôle dans les sciences cognitives. Claire Blanche Benveniste en rappelle ainsi l'utilité (2007) :

« Les termes qui nous paraissent vagues et imprécis sont en fait indispensables, car si tous les termes étaient précis et si toutes les informations étaient données sous une forme compacte et rigoureuse, suivre une conversation exigerait un effort de concentration considérable. »

L'approximation sur tel ou tel élément permet de ne pas ralentir la communication et évite les blocages. Loin d'être un frein, elle sera un élément favorisant, un caractère naturel, fonctionnel et provisoire de la mise au jour du sens, une « aide efficace » qui peut, selon les cas, se suffire à elle-même ou constituer une étape vers une compréhension plus serrée de l'énoncé. La technique du « mot vide<sup>43</sup> » peut

41. *EuRom 4, apprentissage simultané de quatre langues romanes*, 1997, La Nuova Italia Editrice, p. 77.

42. Beaumarchais a créé le néologisme dans *Le Mariage de Figaro*, avec un sens concret : Figaro déclare à Basile : « Si vous faites mine seulement d'approximer Madame, la première dent qui vous tombera sera la mâchoire, et, voyez-vous mon poing fermé, voilà le dentiste ! » (iv, 10)

43. C'est-à-dire remplacer le terme opaque par « machin » ou « chose » pour pouvoir aller au bout de la phrase ou du texte, ce qui permet d'en dégager le sens global.

aider à sauter l'obstacle résiduel d'une entité, l'intercompréhension ne fonctionnant pas sur une accumulation de mots, mais sur des prises globales du texte qui fonctionnent en inférence et en interaction. Là encore, rappelons-nous Humboldt : « Le lexique procède de la langue ; la langue précède le lexique. »

Le droit à l'imprécision est donc inscrit dans l'acte de parole, tout autant que le devoir de précision. Il ne s'agit pas de *traduire* parfaitement un énoncé en langue « étrangère », mais d'accompagner sa démarche d'intercompréhension, en se donnant la possibilité de l'imprécision ponctuelle. Bien souvent, cette imprécision provient des « petits mots », marqueurs les plus singuliers des langues, idiotismes les plus identifiants, comme des mots qui ne sont pas transparents ou des formes d'invariants non assimilées.

Il faut hélas noter que, malgré sa fécondité opératoire et cognitive, l'approche approximative reste trop souvent considérée comme une démarche « illicite », en particulier dans un environnement scolaire ou universitaire attaché à la recherche d'une stricte exactitude. C'est le corrélat d'une démarche d'apprentissage qui pose qu'on ne parlera que lorsque l'on saura bien parler : c'est-à-dire jamais !

### **UNE COMPÉTENCE DÉLIBÉRÉMENT PARTIELLE : L'ENTRÉE PAR L'ÉCRIT**

L'apprentissage langagier scolaire ou universitaire fonctionne sur une base de « non-contact » des langues : dans le cours, monolinguisme et traitement simultané des compétences se donnent comme une garantie d'authenticité linguistique. Cette approche, tributaire d'une certaine représentation des langues, montre hélas trop souvent sa stérilité fonctionnelle. L'intercompréhension prend le problème à l'envers : puisque les langues 2, 3, 4, 5, découvertes simultanément dans le processus d'intercompréhension, ne peuvent pas être réalisées dans une situation sociale authentique (de conversation en interaction par exemple), la présence écrite constitue la seule façon acceptable de les convoquer scolairement et intellectuellement. C'est pourquoi le choix délibéré des « pionniers » de l'intercompréhension – on pense notamment au groupe aixois de Claire Blanche Benveniste – a été de



se poser sur une unique cellule d'activité : l'approche d'une langue nouvelle par la *compétence de réception* et (même si les textes sont oralisés) *de réception écrite*, c'est-à-dire de *lecture*.

Cette entrée méthodologique si « modeste » allait susciter généralement des réactions fortement négatives : « Lorsque nous avons introduit l'idée d'un apprentissage partiel, les professeurs de langue ont pour la plupart été épouvantés. » (Conti et Grin, 2008 : 34). Réaction logique, puisque cet apprentissage partiel s'opposait à la fois à la conception communicative développée à partir des années 1950 et à l'ancienne didactique reposant sur de la surgrammaticalisation.

L'intercompréhension justifie son recours premier à la compréhension de l'écrit par trois arguments. D'abord, comment ne pas constater un retour en force de l'écrit ? Quelle que soit la forme du support – papier, télévisuel ou numérique –, le temps de fréquentation de l'écrit est aujourd'hui de plus en plus important, de plus en plus nécessaire, à un âge de plus en plus précoce : Internet, messagerie, sms... L'écrit se pose donc comme un vecteur de l'oralisation directe (sms, tchat, twitter) ou différée, et reprend des couleurs face à une langue orale qui a besoin, pour être légitime, d'être synchrone et en présentiel.

Deuxièmement, le recours à l'écrit s'explique du fait que l'intercompréhension fonctionne grâce à un transfert de compétences : il faut d'abord s'assurer que la langue source est posée, bâtie, avant d'entrer dans un système plus complexe de comparaisons, d'oppositions et de reconnaissances formelles avec d'autres langues, d'autres codes. Pour l'heure, les méthodologies les plus précoces en intercompréhension fonctionnent auprès d'élèves de huit à onze ans<sup>44</sup>, c'est-à-dire ayant assimilé les règles de la compréhension écrite. On ne saurait entrer en langues par l'écrit à un âge plus précoce. À partir de huit ans, le support écrit devient une aide considérable pour sécuriser l'apprenant et son apprentissage.

Enfin, la forme écrite est fondamentale en ce que l'écrit *fossilise* les traits oraux. En se fondant sur l'idée de continuum, la méthode de l'intercompréhension ne veut ni parcelliser les langues à outrance,

ni les séparer artificiellement : elle cherche simplement à mettre en confiance, en faisant apparaître l'évidence des nombreux ponts qui, de proche en proche, rend les langues poreuses entre elles.

En un sens, on peut poser que l'écrit, c'est de « l'oral ritualisé ». La production orale éparpille et volatilise la forme, car la production provient d'une source unique et subjective, n'a pas été contrôlée, n'a pas été objectivée, est soumise à accentuation, intonation, et tant d'autres contraintes fortes qui la rendent malléable, volatile, certes appréhensible dans un contexte donné, mais qui sera toujours distinct et mouvant. La forme écrite, au contraire, se pose comme durable, en dépit de la mouvance des contextes. Là où l'oral disperse et désoriente, l'écrit rassemble et rassure ; l'oral est de l'ordre de la parole singulière, l'écrit de la langue commune. Je pense ici à mon grand-père, paysan gerso qui, devant son écran de télévision, en 1989, s'écrit tout aussitôt qu'il remarque dans un reportage le texte d'une pancarte dressée par un manifestant roumain : « Dictatorul a căzut », « Tiens, Ceaușescu est tombé ! ». À 3 000 kilomètres de distance, le temps du passage à l'écran d'une pancarte écrite à la main, la langue a été compréhensible : de la Roumanie orientale (Bucarest) à la Roumanie occidentale (Gascogne), le lexique, le contexte, la syntaxe, ont été transparents. Intercompréhension : je parle, reformule, poursuis une conversation commencée par quelqu'un d'autre dans une langue que je n'ai pas apprise.

L'intercompréhension met en évidence un paradoxe : à l'intérieur d'une langue, le rapport langagier fait passer de la transparence (locuteurs en présence employant la même « parole ») à l'opacité (locuteurs en absence employant une langue externe) : la proximité (l'intelligibilité) entre les locuteurs est plus grande dans une conversation familière que dans une conférence scientifique, ou à l'écrit dans une lettre privée que dans l'énoncé d'une loi<sup>45</sup>. Mais quand on accède à une langue autre que la sienne, le schéma du continuum en intercompréhension renverse cet ordre. Premier renversement : l'écrit porte davantage de prises de

45. Voir le schéma de Koch et Østerreicher, qui traite d'un autre type de continuum, établi entre proximité et distance linguistiques des textes d'une langue. Ce schéma pose qu'une conversation familière – de conception orale, phonique – développe évidemment plus de traits de proximité qu'un texte de loi – de conception écrite, graphique.

44. Il s'agit de la méthode *Euro-mania*.

forme et de sens que l'oral ; second renversement, le texte « universel » (texte de loi, article de presse) porte par son lexique davantage de traits communs de transparence et de contextualisation qu'une communication privée. L'intérêt, ici, est d'observer qu'apprentissages monolingue et plurilingue sont très largement complémentaires.

### DE L'ÉCRIT À LA GLOBALITÉ DES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES

En intercompréhension, si la compétence de langue travaillée est partielle, réduite, elle est très activement approfondie. Or, depuis Saussure, nous savons que « la langue est un système ». Cela signifie qu'une activité de langue particulièrement approfondie aura une répercussion certaine sur d'autres activités.

	Compréhension	Production
Oral	Écouter	Parler/Parler en interaction
Écrit	Lire	Écrire

Les cellules d'activités définies et décrites par le *CECR* ne sont en aucun cas étanches les unes aux autres : l'apprentissage en langues fonctionne grâce à leur interaction. Ainsi, pour valider la compréhension écrite dans la langue cible, le maître peut demander à l'apprenant de reformuler à l'oral en langue source.

Au-delà de ce passage de langues qui permet de valider des compétences de compréhension par des compétences de production, notons le transfert de compétence, dans la langue cible, entre la cellule hypertravaillée – compréhension écrite – et d'autres, notamment de production orale. À force de travailler sur des codes graphiques distincts, de les repérer, de les discerner, de les comparer, l'apprenant ira transposer les hypothèses sur les codes phoniques. Une hypothèse sera que la phrase « *Mi sono perso nel labirinto*<sup>46</sup> » ne peut pas se lire avec le

46. Document I de langue italienne du module 1 de la méthode *euro-mania* (8-11 ans). L'exemple est donné à la suite d'une expérimentation longue de la méthode.

code phonique français. D'essai en essai, monitoré par l'enregistrement italien, l'apprenant français en viendra ainsi à une prononciation pertinente de la langue cible, qui sera ensuite transférée aux autres textes lus en cette langue. Comme pour la grammaire d'hypothèse, la phonologie d'hypothèse aura fonctionné activement et productivement.

Les équipes allemandes qui ont travaillé sur l'apprentissage de trois langues romanes (français, italien, espagnol) auprès d'apprenants allemands de quatorze ans arrivent aux mêmes conclusions : au bout d'une vingtaine d'heures de travail en intercompréhension de langues romanes, les apprenants allemands arrivent à des compétences de lecture en espagnol (qu'ils découvrent) de même niveau qu'en français (qu'ils ont travaillé depuis trois ans). Le professeur Meissner (Euro-ComRom) en déduit que l'on peut ainsi réviser les curricula dans le domaine des langues :

#### *Progression traditionnelle*

Habilité	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire	→					
Écouter	→					
Parler	→					
Écrire	→					

#### *Progression appuyée sur l'intercompréhension*

Habilité	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire	→					
Écouter			←	←		
Parler			←	←		
Écrire			←	←		

Ce tableau veut montrer que la compétence en compréhension écrite, privilégiée par l'apprentissage en intercompréhension, a pour effet « mécanique » de développer des capacités productives et des habilités réceptives.

### **EFFICACITÉ DE L'APPRENTISSAGE, PRAGMATISME, DÉINHIBITION ET MOTIVATION**

L'efficacité de l'apprentissage en intercompréhension provient de différents facteurs.

Le premier est que dans ses trois modalités didactiques – transfert, approximation, compétence réceptive écrite –, l'intercompréhension part de compétences existantes chez l'apprenant. Ces diverses stratégies ont en commun de l'amener à prendre conscience de ses potentialités plurilingues et de lui donner des instruments pour les réaliser en autonomie. On retrouve ici les objectifs d'un « plurilinguisme comme finalité partagée » décrits dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Ce plurilinguisme, loin d'être une compétence savante de polyglotte, est défini comme un répertoire non nécessairement homogène :

« Être plurilingue ne signifie pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plus d'une variété linguistique, à des degrés de maîtrise non nécessairement identiques et pour des utilisations diverses (participer à une conversation, lire ou écrire des textes). » (*Guide*, 2007 : 39)

En outre, l'approche à la fois partielle (en termes de compétences) et approximative (en termes de résolution du sens) que propose l'intercompréhension se conforme à une autre idée forte du *Guide* :

« La connaissance d'une variété linguistique ne relève pas du tout ou rien : on croit communément que tant que l'on n'a pas acquis une compétence de natif, on parle mal. Contre cette croyance ordinaire, on proposera des enseignements conduisant à des compétences diversifiées (en termes de niveau de maîtrise et de compétence : compréhension, compréhension et production, connaissance de la culture cultivée...). » (*Guide*, 2007 : 42)

C'est ainsi que l'intercompréhension amène à modifier profondément l'approche didactique des langues :

« Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la maîtrise d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le locuteur natif idéal comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (*CECR* : 11)

Avoir plusieurs stratégies d'approche, plusieurs répertoires à sa disposition, des objectifs relatifs et des motivations personnelles et pragmatiques, sont autant de facteurs de désinhibition, de déblocage. La langue à acquérir n'est plus un objet extérieur, sans relation avec des compétences acquises, mais au contraire déjà en germe dans les aptitudes de langage comme dans les performances langagières de l'apprenant.

L'intercompréhension recourt donc à une méthode largement collaborative, dans le sens où le maître ne se pose plus en polyglotte savant : l'apprentissage n'est plus purement imitatif, ne relève plus d'un fonctionnement *ex cathedra*, mais de manipulations langagières, d'essais, d'erreurs et de reformulations, de constructions sécurisantes où langue source et langues cibles se répondent dans une constante interaction.

Un autre bénéfice de l'apprentissage en contexte d'intercompréhension, et non des moindres, vient de l'effort d'intelligibilité dans les textes compris et produits – choix du rythme à l'oral, de la clarté à l'écrit, lexique transparent et précis, attention à la forme des mots.

Apprendre les langues ensemble ramène à une conception du langage qui dépasse la simple communicativité, et ramène à l'ethos de l'être locuteur. Plus j'apprends de langues et plus j'approfondis ma langue source, plus je développe ma capacité à être dans le langage, à devenir sensible aux infinies traces de langues qui maillent le monde. Dit autrement, l'entrée délibérée par la seule réception écrite donne rapidement à l'apprenant la sécurité et l'envie d'aller plus loin dans sa connaissance des autres langues : après les avoir comprises, il en viendra à désirer les produire, c'est-à-dire à les parler, à les écrire. C'est au

demeurant une expérience qu'ont pu faire nombre des étudiants qui ont pratiqué des méthodes d'intercompréhension telles qu'*EuRom 4* ou Galanet : ils en sont venus à se plonger avec enthousiasme dans l'étude d'autres langues, alors même que souvent ils s'en croyaient auparavant « incapables ».

### L'INTERCOMPRÉHENSION, CLÉ DES LANGUES

Le travail en intercompréhension consistera donc à bâtir des prises formelles par un travail régulier sur des textes de même famille : ressemblances évidentes (les innombrables correspondances syntaxiques, lexicales, morphologiques) et différences systématiques, correspondances phonétiques et graphiques en synchronie en particulier. Plus on travaillera sur des langues de même famille, plus il y aura de passerelles de langue à langue : la frontalité qui fait par exemple de l'espagnol et du français des langues *étrangères* s'affaïsse. Les *frontières* entre langues ne sont plus jamais définitives et se déplacent : parfois le français sera proche d'un groupe portugais, castillan, catalan, occitan et parfois éloigné, plus proche d'un groupe italien-roumain. Ces traits communs sur une ligne de continuum élastique permettent l'assimilabilité des langues voisines. La régularité de fréquence rend les vocabulaires et les structures de pensée de moins en moins arbitraires, de plus en plus transparentes.

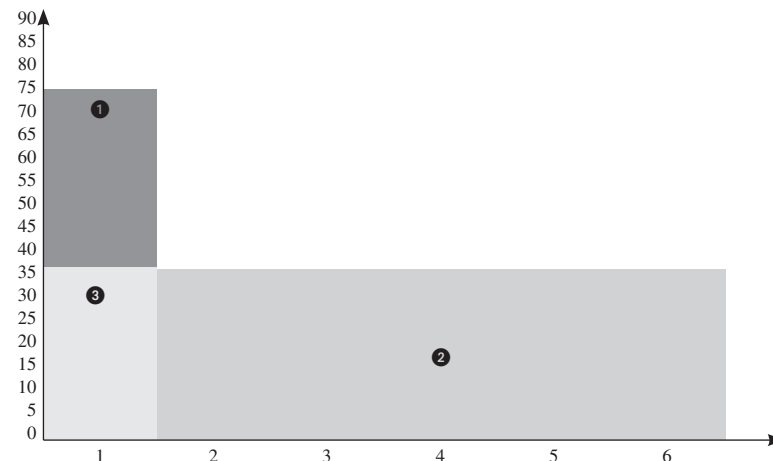
L'activité étant réalisée sur une famille de langues, le transfert méthodologique pourrait alors être fait vers d'autres familles de langues : germanique ou slave par exemple... Car l'intercompréhension entre familles de langues appartenant à la même macrofamille indo-européenne reste encore, à un échelon supérieur, une réalité à apprivoiser et un jour, au moins dans notre Europe linguistiquement tripartite, à didactiser<sup>47</sup>.

47. « Roman Jakobson ne savait pas combien de langues il connaissait. On disait de lui qu'il les savait toutes. J'ai voulu savoir quelle était sa langue maternelle. Il ne le savait pas. [...] Et quand je lui ai demandé de me dire, approximativement, combien de langues il connaissait, il m'a répondu qu'il n'en maîtrisait qu'une seule à la perfection : la langue indo-européenne. J'ai tenu cela pour de l'humour jusqu'à ce que je tombe sur la citation

### L'INTÉGRATION DES LANGUES : LA COMPÉTENCE MÉTALINGUISTIQUE

De même que la construction d'un vrai bilinguisme n'est pas la construction de deux monolinguismes étanches, l'intercompréhension force l'objectivation des rapports de langues entre elles : ponts, comparaisons, transferts, retours vers la langue source, essais par diverses langues cibles.

Tandis qu'un apprentissage traditionnel fonctionne de manière tubulaire, frontale, et en un sens, en juxtaposition et opposition, un apprentissage en intercompréhension fonctionne par aire, par espace de langues, par intégration. Le schéma suivant permet de figurer les différences fondamentales de méthode et leurs principales conséquences :



Le schéma met en rapport deux données : en ordonnée, le degré de compétences acquises dans une langue ; en abscisse, le nombre de

de Rosenzweig. C'est sans doute ce que Jakobson avait voulu dire, qu'il ne connaissait en réalité qu'une langue. Il n'avait su répondre à aucune de ces questions que l'on pose dans ce cas : "Comment apprend-on une langue, dans quelle langue rêvez-vous, dans quelle langue pensez-vous ?" Je crois avoir entre temps trouvé la réponse. Il rêvait, pensait dans une seule langue, la langue des êtres humains, celle produite par le larynx, la langue et les lèvres. » Peter Bichsel, *ibid.*, (traduction française de Daniel Morgen, 2009). La langue est une pour dire l'universel humain. On retrouve ici l'intuition de Baudelaire, qui fait dire à l'Horloge, dans son dernier poème de la section des *Fleurs du Mal* : « Mon gosier de métal parle toutes les langues ».

langues en contact dans l'apprentissage. Il s'agit de comparer les « superficies de compétences » obtenues respectivement par l'apprentissage traditionnel et par l'intercompréhension, selon des objectifs et des méthodes décrits par le *CECR*. On peut estimer par exemple qu'un apprenant parviendra, avec l'enseignement traditionnel, à un degré de 75 % de *compétence de compréhension de textes* dans une langue, figuré par les rectangles de gauche (3 + 1). D'après sa forme, nous qualifions cette méthodologie de *tubulaire*.

L'apprentissage par aire, ou par intégration, consiste à développer des compétences en plusieurs langues : les rectangles du bas (3 + 2) représente ainsi une « superficie de compétences » qui recouvre sur 6 langues un degré de 35 % de compréhension. Au total, pour la compréhension écrite, la superficie de compétence obtenue par un apprentissage traditionnel est de 75 x 1, soit 75. L'apprentissage intercompréhensif mène à une superficie de 35 x 6, soit 210 – trois fois plus.

Par ailleurs, croiser les langues, les comparer, travailler en aller-retour entre la langue source et les langues cibles est le fondement de l'intercompréhension, ce qui construit de fait la compétence métalangagière (qui apparaît représentée par le rectangle 3). L'intercompréhension, tout en ne travaillant que sur une base plus restreinte de compétences, apporte d'autres bénéfices : aire de compréhension plus développée ; construction de compétences métalangagières ; désinhibition et efficacité d'apprentissage.

Pour viser l'objectif du plurilinguisme, croiser les deux méthodes, tubulaire et intercompréhensive, permettrait sans aucun doute de dynamiser en qualité et en quantité un apprentissage des langues à la fois plus spécialisé et plus étendu. Si les autorités éducatives ouvraient l'apprentissage des langues à l'intercompréhension, cela permettrait de faire évoluer les curricula, les méthodes et les manuels et d'obtenir des résultats beaucoup plus efficaces, non seulement pour chaque apprenant, mais plus généralement par rapport à l'investissement collectif consenti dans ce domaine.

## L'INTÉGRATION DES LANGUES ET DES DISCIPLINES ; LA COMPÉTENCE COGNITIVE

En fait, travailler en intercompréhension consiste à intégrer à l'apprentissage d'une langue... l'apprentissage d'une ou plusieurs langues. L'intercompréhension fait prendre pleinement conscience du phénomène d'apprentissage en intégration : la langue, objet d'apprentissage, est alors aussitôt un sujet d'apprentissage, à la fois un contenu et un vecteur, ce qui est le propre des apprentissages intégratifs, qu'on les nomme DNL, CLIL, EMILE ou AICLE<sup>48</sup>.

Fonctions cognitives et métacognitives : quand on fait des mathématiques en langue française, on fait aussi et sans doute d'abord du français. Preuve en est que les évaluations de niveau CE2 ou CM2 des élèves provenant des classes bilingues français/langue régionale de l'Éducation nationale ont, dans des conditions environnementales identiques, des résultats en mathématiques et en français supérieurs à leurs camarades du même site scolaire qui suivent un enseignement monolingue. Or les épreuves sont écrites et rédigées en français ; l'enseignement des mathématiques a été construit en langue régionale, et celui du français... en français<sup>49</sup>. Faire des mathématiques strictement en une langue cale dans l'esprit des apprenants que la science est monolingue, alors que cela est faux : toutes les langues ont apporté leur pierre à un édifice en perpétuelle construction<sup>50</sup>. Apprendre en une langue autre oblige à se rappeler que les matières disciplinaires telles que les mathématiques, les sciences, la géographie, ne sont jamais des

48. DNL (discipline non linguistique) est le sigle français. CLIL (Content and Language Integrated Learning), le sigle anglo-saxon. EMILE (enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère), le sigle belge, répandu désormais en France et en Europe romano-phonie. AICLE (Aprentatge Integrat de Contingut i Llengua Estrangera), le sigle catalan. On remarque que chaque sigle place le processus d'intégration au cœur de la méthodologie, sauf le sigle français, signe d'une incapacité conceptuelle que l'on a déjà évoquée à saisir que toute discipline est *notoirement* linguistique, et non pas *non* linguistique.

49. Cf. Jean Duverger, « Lire, écrire, apprendre en deux langues », *Les Actes de lecture*, n° 85, mars 2004, pp. 47-56.

50. Le premier résultat négatif à une équation est écrit dans un manuscrit occitan du XI<sup>e</sup> siècle ; le premier livre de mathématiques imprimé en Europe est le *Compendium de l'Abaco*, imprimé à Turin en 1492, d'un auteur occitan de Nice, Frances Pellós.

objets monolingues. Cela conduit le maître à une clarté des consignes et des contenus, à s'assurer, par reformulations successives, que l'apprenant a compris la langue de la consigne et du contenu. Cela conduit également l'apprenant à des va-et-vient continuels entre langue source et langues cibles : derrière les différences formelles des langues en contact dans l'apprentissage, le petit bilingue reconnaîtra très tôt des constantes logiques et sémantiques. Derrière les grammaticalisations et les lexiques différents, il touche du doigt de manière précoce des universaux linguistiques de tous niveaux. Derrière les différences de rituels culturels, il perçoit les universaux anthropologiques, qu'il ne lui reste plus qu'à étendre dans l'espace et dans le temps, à transférer à d'autres langues et cultures.

Apprendre des langues en intercompréhension consiste à les intégrer à l'apprentissage de la langue source. Nous construisons des compétences métalangagières ; nous faisons en sorte que ces langues intégrées ne soient plus considérées comme étrangères : l'espagnol n'est pas langue étrangère en France, non plus que le français ne l'est en Espagne ou en Italie. L'intercompréhension des langues romanes nous apprend qu'en plus d'une histoire politique européenne commune d'une ou deux générations, de mobilités migratoires ou touristiques de masse, se poursuit un continuum langagier et culturel de près d'un millénaire. Contre l'étanchéité, l'intégration dans le respect des différences et des spécificités semble à tous égards préférable.

Enfin, l'intégration de l'intercompréhension des langues à un apprentissage en EMILE<sup>51</sup> consiste à donner de manière globale une importance accrue au contenu, aux langues, au développement des capacités cognitives des apprenants, dans le respect de la réalité d'un contact des langues et des savoirs, pour le bénéfice de la langue source de chacun et d'une exploitation, normalisée et didactisée, des langues en contact.

51. Le manuel d'apprentissage *Euro-mania* pour les 8-11 ans intègre cette double méthodologie.

## LES COMPÉTENCES DU MAÎTRE EN INTERCOMPRÉHENSION

Au vu des éléments méthodologiques comme linguistiques à maîtriser, on pourrait induire que le maître en intercompréhension devra détenir des compétences multiples en quantité et qualité impressionnantes. Par exemple, enseigner le français langue étrangère en intercompréhension signifiera-t-il que l'enseignant maîtrise (outre la langue cible française, et sans doute plus que des rudiments de langue-culture des apprenants) l'essentiel des langues de la famille romane : le portugais, l'espagnol, l'italien, sans parler de l'occitan, du catalan, du roumain ? Le maître doit-il être polyglotte pour enseigner et pour savoir exactement valider ou rectifier les productions de l'apprenant ?

Il n'en est rien. Le maître fonctionne de manière collaborative : cela signifie qu'il doit maîtriser la méthodologie de l'intercompréhension, mais en aucun cas l'ensemble des données linguistiques, grammaticales, phonologiques, de l'ensemble des langues en contact. Il va monitorer, guider les hypothèses des apprenants : c'est par le retour à sa langue, selon les cas source ou cible, (que certes il maîtrisera dans tous les cas !) que la validation de ces hypothèses sera effectuée. L'intercompréhension permet le détour, la « défamiliarisation » dont parle Victor Chklovski, et qui « force l'audience à voir les choses communes d'une manière nouvelle ». En fonction de ses compétences, de l'enjeu de l'apprentissage, le maître va à tel ou tel moment travailler le français avec l'espagnol et l'italien ici, là avec le portugais et l'occitan. Plus il y a de langues et plus la famille est famille, et plus chaque langue trouve sa place au milieu des autres langues, son autojustification naturelle. Moins l'apprentissage est frontal, plus les stratégies de passage de forme et de sens sont pour l'apprenant multipliées et donc sécurisantes.

## DE LA THÉORIE À L'APPLICATION

Pour séduisante que paraisse la théorie de l'intercompréhension, est-il possible, en l'absence actuelle de dissémination de méthodes

concrètes, de progressions proposées pour des niveaux de langue précis, de l'appliquer à grande échelle, de la diffuser, la valider ?

En fait, la seule intégration de compétences langagières des apprenants – souvent refoulée, refusée ou impensée – dans la construction des objectifs de langues, constituerait déjà un énorme pas en avant vers la réalisation d'un enseignement en intercompréhension. Objectivés, rationalisés, construits en repères cohérents, en éléments de repérages et de validation, les ponts et les points de comparaisons entre langues, que font si souvent par exemple les enseignants de FLE, sont les premiers appoints d'une pratique qui retrouve tous les bénéfices d'un emploi naturel et intuitif.

Les éléments didactiques étant posés, et avant de décliner l'ensemble des outils ou des méthodes disponibles, nous devons maintenant décrire le fonctionnement pragmatique d'un apprentissage en comparaison à l'intérieur de la famille de langues du français, la famille romane.

# C H A P I T R E 3

## Des langues en continuum : l'exemple de la famille romane

*Si par la comparaison du français et du languedocien, les enfants du peuple apprenaient le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clé qui leur ouvrirait l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais.*

Jean Jaurès, *Lettre de Lisbonne*, octobre 1911

### UNITÉ ET VARIABILITÉ DES LANGUES : L'EXEMPLE DES 101 PETIT PRINCE

Au XIX<sup>e</sup> siècle, les premiers linguistes allemands et français parcourent l'Europe et enregistrent les parlars de leurs indicateurs. Pour ce faire, les linguistes choisissent un texte semblable et connu de tous : la « parabole de l'enfant prodigue », extrait des *Évangiles* que les Européens connaissent alors en latin. On demande aux indicateurs de traduire ou de reformuler dans leur parler cette parabole. Ces indications permettront de dresser les premiers atlas linguistiques et de dessiner une sorte de géographie européenne des langues<sup>52</sup>.

Nous proposons ici un travail d'observation du même type, quoique sur un matériau évidemment beaucoup plus restreint, à savoir l'examen d'une centaine de titres différents de l'ouvrage d'Antoine de Saint-

52. Alors que son objectif était de dessiner des espaces langagiers communs, cette géographie contribuera paradoxalement à dresser des frontières entre nations : ainsi pour le français, qui reconnaît rarement sa « dialectalité » et efface souvent la présence des autres langues du périmètre national.

Exupéry, *Le Petit Prince*<sup>53</sup> : il permet d'aboutir à une série de conclusions sur le fonctionnement du continuum et sur la méthode de l'intercompréhension.

Langues	Titre	N° d'ordre
français	<i>Le Petit Prince</i>	0
afrikaans	Die Klein Prinsie	1
albanais	Princi I Vogël	2
allemand	Der Kleine Prinz	3
allemand de Pennsylvanie	Der Glee Prins	4
alsacien	D'r Klein Prinz	5
alur	Nyathin Wo Rwoth Manok	6
anglais	The Little Prince	7
arabe	الأمير الصغير (Al-âmir As-saghîr)	8
aragonais	O Prenzipet	9
araméen	ܡܠܟܘܢܘ ܙܥܘܪܘ (Malkuno Zcuro)	10
aranais (gascon d'Espagne)	Eth Petit Prince	11
arménien	Փոքրիկ Իճեհանը (P'ok'rig Ishkhanë)	12
aroumain	Njiclu Amirărush	13
asturien	El Principín	14

53. Nous remercions vivement M. Guy Molénat pour l'ensemble des textes qu'il nous a confiés.

badiota (ladin)	Le Pice Prinz	15
basque	Printze Txikia	16
berlinois	Der Kleene Prinz	17
boarisch (austro-bavarois)	Da Kloa Prinz	18
bolonais	Al Pränzip Fangén	19
breton	Ar Priñs Bihan	20
bulgare	<i>Малкият принц</i> (Malkiat Princ)	21
espagnol ou castillan	El Principito	22
catalan	El Petit Príncep	23
chinois	小王子 ( <i>le petit-fils du roi</i> )	24
coréen	어린왕자	25
créole mauricien	Zistwar ti-Prens	26
croate	Mali Princ	27
calécarlien	Lisslprinsn	28
canois	Den Lille Prins	29
estonien	Väike Prints	30
finnois	Pikku Prinssi	31
francique	Der Klaa Prinz	32
frison	De Lytse Prins	33
gaélique écossais	Am Prionnsa Beag	34
gaélique irlandais	An Prionsa Beag	35



galicien	O Principiño	36
gallois	Y Tywysog Bach	37
gascon	Lo Prinçòt	38
géorgien	კავშირის პრინცი	39
gherdëina (ladin)	L Pitl Prinz	40
grec	Ο Μικρός Πρίγκιπας (O Mikros Pringkipas)	41
haut-sorabe (obersorbisch)	Mały Princ	42
hébreu	הַנְּסִיךְ הַקָּטָן (Ha-nasikh Ha-katan)	43
hessois	De Klaane Prinz	44
hindi	छोटा राजकुमार (Chhota Rajkumar)	45
hongrois	A Kis Herceg	46
islandais	Litli Prinsinn	47
italien	Il Piccolo Principe	48
japonais	星の王子さま Hoshi no Ooji-sama (le prince des étoiles)	49
carintien	Da Klaane Prinz	50
languedocien	Lo Princilhon	51
latin	Regulus	52
letton	Mazais Princes	53

lituanien	Mažasis Princes	54
luxembourgeois	De Klengge Prënz	55
malayalam	എന്റെ കൊച്ചുരാജകുമാരൻ (Ente Kochu Rajakumaran)	56
marathi	धी लिट्ल प्रिन्स (Râjakumâr)	57
malgache	Ilay Andriandaky Kely	58
maltais	Il-prinċep iż-żgħir	59
milanais	El Princip Piscinin	60
moyen anglais	The Litel Prynce	61
moyen haut-allemand	Daz Prinzelîn	62
néerlandais	De Kleine Prins	63
niçart	Lou Pichin Prince	64
nord-tyrolien	Der Kluene Prinz	65
norvégien	Den Lille Prinsen	66
oberösterreichisch	Da Kloane Prinz	67
occitan provençal alpin	Ël Pchi Prinsè	68
op kölsch	Dä Kleine Prinz	69
pälzisch	De kläne Prinz	70
pashtou (Afghanistan)	کوچنی شاهزادې (Koçnay Shahzada)	71
persan	شازده کوچولو (Shazdeh Kudzhulu)	72

piémontais	Ël Cit Prinsi	73
plattdüütsch	De Lütte Prinz	74
plautdietsch	Dee Tjliena Prinz	75
polonais	Mały Książę	76
portugais	O Principezinho	77
portugais (brésilien)	O Pequeno Príncipe	78
romanche surmiran	Igl Pitschen Prenci	79
roumain	Micul Prinț	80
russe	МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ (Malen'kij Princ)	81
saarländisch	De Glään Brins	82
schwäbisch	Dr Kleine Prinz	83
serbe	МАЛИ ПРИНЦ (Mali Princ)	84
slovaque	Malý Princ	85
sud-tyrolien	Dr Kluane Prinz	86
suédois	Lille Prinsen	87
tahitien	Te tamaiti ari'i iti	88
tamoul	குட்டி இளவரசன் (Kutti Ilavarasan)	89
tchèque	Malý Princ	90
thaï	เจ้าชายน้อย	91
trévisien (bergamien)	'l Princep Picinì	92
turc	Küçük Prens	93

ukrainien	МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ (Malen'kyj Prync)	94
valdôtain	Lo Petsou Prince	95
vénitien	El Principe Picinin	96
vietnamien	Chú bé Hoàng Tử	97
weanerisch	Der Klane Prinz	98
wallon	Li P'tit Prince	99
yiddish	דער קליינער פרינץ Der Kleyner Prints	100
zoulou	Inkosana Encane	101

### FORMES ÉCRITES ET GROUPES DE LANGUES

Pour un locuteur francophone profane, la première observation d'évidence est l'existence de deux groupes : le groupe des titres en alphabet latin (81 titres) et le groupe des autres écritures (8-10-12-21-24-25-39-41-43-45-49-56-57-71-72-81-84-89-91-94-100 – 21 titres).

Mais l'alphabet latin est-il vraiment un élément unificateur ? A y regarder de plus près, la catégorisation par l'alphabet peut être trompeuse : certaines langues, en effet, utilisent cet alphabet mais n'appartiennent pas aux langues de famille européenne (6-58-88-93-97-101) ; ainsi, passée la première barrière de reconnaissance, le lecteur n'a plus aucun élément de transparence. Par ailleurs, d'autres textes ne sont pas rédigés en alphabet latin, mais relèvent d'une langue européenne (grec – 41 – et langues slaves en alphabet cyrillique : 21-81-84-94).

Si nous reprenons les titres selon une analyse plus fine, quatre groupes principaux apparaissent :

– langues romanes : 0-9-11-14-15-19-22-23-26-36-38-48-51-52-59-60-64-68-73-77-78-79-80-92-95-96-99 (27 titres) ;

– langues germaniques : 1-3-4-5-7-17-18-28-29-32-33-40-44-47-50-55-61-62-63-65-66-67-69-70-74-75-82-83-86-87-98-100 (32 titres) ;  
 – langues slaves : 27-42-76-81-84-85-90 (7 titres) ;  
 – autres langues d'Europe : 2-13-16-20-30-31-34-35-37-46-53-54 (12 titres). Dans ces « autres langues », d'autres sous-groupes apparaissent, tel celui des langues celtiques (20-34-35-37).

Le lecteur non profane qui possède la clé du contexte et repère qu'il s'agit de 101 formes « semblables » peut s'apercevoir d'une permanence remarquable : la racine *princ/prinz* présente pour les trois groupes de ces langues (romanes, germaniques, slaves – et même le basque, qui emprunte ici son lexique au roman). Le latin, en revanche, emploie le diminutif de *rex* – provenant d'un *rhaj* indo-européen : cette racine *raj-a-h* apparaît même à trois reprises : 45, 56, 57. La contextualisation culturelle permet enfin de repérer, à la place du *prince* : l'*émir* (8), le *khan* (12), le *shah* (71-72).

Considérons à présent le groupe de langues germaniques :

Langues	Titre	N° d'ordre
afrikaans	Die Klein Prinsie	1
allemand	Der Kleine Prinz	3
allemand de Pennsylvanie	Der Glee Prins	4
alsacien	D'r Klein Prinz	5
anglais	The Little Prince	7
berlinisch	Der Kleene Prinz	17
boarisch (austro-bavarois)	Da Kloa Prinz	18
calécarlien	Lisslprinsn	28
danois	Den Lille Prins	29
fränkisch	Der Klaa Prinz	32
frison	De Lytse Prins	33
gherdëina (ladin)	L Pitl Prinz	40

hessisch	De Klaane Prinz	44
islandais	Litli Prinsinn	47
karntnarisch (carintien)	Da Klaane Prinz	50
luxembourgeois	De Klenge Pränz	55
moyen anglais	The Litel Prynce	61
moyen haut-allemand	Daz Prinzelfin	62
néerlandais	De Kleine Prins	63
nord-tyrolien	Der Kluene Prinz	65
norvégien	Den Lille Prinsen	66
oberösterreichisch	Da Kloane Prinz	67
op kölsch	Dä Kleine Prinz	69
pälzisch	De kläne Prinz	70
plattdüütsch	De Lütte Prinz	74
plautdietsch	Dee Tjliena Prinz	75
saarländisch	De Glään Brins	82
schwäbisch	Dr Kleine Prinz	83
sud-tyrolien	Dr Kluane Prinz	86
suédois	Lille Prinsen	87
weanerisch	Der Klane Prinz	98
yiddish	דער קליינער פרינץ Der Kleyner Prints	100

Apparaissent deux sous-groupes :

- scandinave : 7-28-29-47-61-66-87 ;
- langues alémaniques : 1-3-4-5-17-18-32-33-40-44-50-55-62-63-65-67-69-70-74-82-83-86-98-100.

Ces sous-groupes dialectaux sont explicables majoritairement par :

- leur variété géographique (les plus saillantes sont 1 et 4, variétés de groupes alémaniques en Afrique du Sud ou en Pennsylvanie) ;
- leur variation chronologique (61-62 : états de la langue à des moments désormais abolis) ;
- leur dialectalisation identitaire (100 par exemple).

Sur le syntagme majoritaire de trois mots composant le titre *Le Petit Prince* qui réunit les 32 formes germaniques, on observe une très forte variété morphologique. Le déterminant peut être, pour les 25 formes alémaniques, indistinctement neutre (*das*), féminin (*die*), masculin (*der*), ne pas être déterminé (*the* anglais/*de* néerlandais), être proche du déterminant roman (*l* pour le dialecte de transition ladin, 40) ou être absent (28-47-87) ; la forme adjectivale est double – racine anglo-scandinave « little » ou alémanique « kleine », mais on trouve la première forme dans deux dialectes alémaniques de transition (33-74) – ; enfin, le nom principal (« prince/prinz ») subit également des variations orthographiques : le radical subit les anamorphoses dues aux variations phoniques. Malgré ces différences, on peut parier que le lecteur va retrouver la stabilité d'un message identique sous la variabilité. Ce faisant, il aura compris la loi du continuum, et par conséquent comment fonctionne l'intercompréhension.

Notons cependant que l'écrit semble mettre sur un pied d'égalité des parlers qui sont loin d'avoir la même autorité, la même superficie d'usage et d'intelligibilité. Parfois même, l'écrit crée abusivement une norme : nombre de dialectes sont en réalité des variantes orales ou des actes socialisés d'une même langue : graphier le dialecte lui donne, outre le prestige d'une « langue haute », la régularité d'un standard, et multiplie ces standards. Pour inventer une langue, en fait, il suffirait d'inventer une graphie... À la multiplication infinie des graphies possibles dans le continuum, il vaut donc mieux préférer une graphie commune assez souple pour permettre des oralisations distinctes. L'intercompréhension sera d'autant mieux perceptible qu'elle s'appuiera sur une forme écrite « canonique », qui n'empêchera pas qu'existe un éventail d'accents et de variétés phoniques, mais leur donnera une forme d'unité accessible au lecteur issu d'une autre langue.

## CONTINUUM DES LANGUES ROMANES, LATIN ET LANGUES-PONTS

Revenons à présent à l'éventail d'éditions du *Petit Prince* pour analyser la famille de langues romanes. Quelles conclusions permet de tirer l'examen des titres des 27 éditions dont nous disposons ?

Langues	Titre	N° d'ordre
français	<i>Le Petit Prince</i>	0
aragonais	O Prenzipet	9
aranais	Eth Petit Prince	11
asturien	El Principín	14
badiota (ladin)	Le Pice Prinz	15
bolonais	Al Pränzip Fangén	19
castillan	El Principito	22
catalan	El Petit Príncipe	23
créole mauricien	Zistwar ti-Prens	26
galicien	O Principiño	36
gascon	Lo Prinçòt	38
italien	Il Piccolo Principe	48
languedocien	Lo Princilhon	51
latin	Regulus	52
maltais	Il-prinçep iż-żgħir	59
milanais	El Princip Piscinin	60
niçart	Lou Pichin Prince	64
occitan provençal alpin	Ël Pchi Prinsè	68
piémontais	Ël Cit Prinsi	73
portugais	O Principezinho	77

portugais (brésilien)	O Pequeno Príncipe	78
romanche surmiran	Igl Pitschen Prenci	79
roumain	Micul Prinț	80
trévésien (bergamien)	'l Prìncep Picinì	92
valdôtain	Lo Petsou Prince	95
vénitien	El Principe Picinin	96
wallon	Li P'tit Prince	99

Tandis que le titre de la forme latine (52) se constitue d'un seul mot, celui des langues romanes est un syntagme lexical le plus souvent bâti de deux formes (8 cas) ou de trois formes (17 cas). La forme maltaise (4 formes) est quant à elle un cas de langue à base arabe et au lexique souvent romanisé (« Il Princep » est roman, correspondant au « al-âmîr » arabe (8) ; le « IL-PRINĊEP IŻ-ŻĠHIR » maltais correspond au « as-saghîr » arabe). Autre cas, le badiota (15), langue hybride, dialecte ladin d'une région enclavée entre l'Autriche et l'Italie, plus proche par nombre de traits d'une langue romane, tandis qu'un autre dialecte ladin, le gherdëina (40) relève plutôt des langues germaniques. Enfin, le cas du créole mauricien (26) à base de langue romane, en immense majorité française qu'il cache derrière une néographie. Dernier cas à part, le roumain (80). La relative opacité du roumain s'explique par la rupture du continuum géographique de la Romania : formant un isolat, le roumain a été plus sensible que les autres langues romanes aux autres familles de langues qui l'entouraient : langues slaves et germaniques, hongrois, turc...

Hormis ces cinq langues, les 22 autres formes appartiennent au continuum de la famille romane, ce qui impliquera entre elles de la fluidité et de la plasticité.

Ainsi, entre le portugais et le castillan, c'est le galicien qui joue ce rôle de langue-pont. Entre le groupe portugais-castillan et le français, l'occitan et le catalan jouent ce rôle. Entre portugais, castillan, français et italien, l'occitan joue encore ce rôle.

Le latin a longtemps joué un rôle structurant entre locuteurs et langues de la Romania. Dans une grande partie de l'Europe, la législation, la culture, la littérature, la religion, la représentation scientifique et imagée du monde, tout témoigne d'une romanité commune. Or, en l'absence désormais irrémédiable d'une connaissance fine et partagée de la langue latine, plus aucun élément structurant ne vient donner aux centaines de millions de locuteurs des langues apparentées que sont les langues romanes la conscience que ces langues sont toutes des variantes d'une même famille, en un mot, les dialectes d'une même langue. Le seul moyen de donner à cette communauté la conscience qu'elle est vivante et viable est de recourir à une éducation linguistique passant par l'intercompréhension.

### UNE ROMANIA ET TREIZE SERPENTS BOAS

Nous proposons ici une des premières phrases du *Petit Prince* dans 13 langues romanes différentes pour une première entrée active dans la famille romane. Les langues sont disposées sur un continuum qui va de l'Occident à l'Orient de la Romania, soit du Portugal à la Roumanie :

As jibóias engolem a sua presa inteira, sem a mastigar. Em seguida já não conseguem mexer-se e dormem durante os seis meses da sua digestão.	<i>portugais</i>	77
As serpes boas tragan a súa presa enteiriña de todo, sen mastigala. Despois non se poden mover e dormen durante os seus meses que tardan en face-la dixestión.	<i>galicien</i>	36
Las serpientes boas tragan a sus presas enteras sin masticarlas. Luego no pueden moverse y duermen durante los seis meses de la digestión.	<i>castillan</i>	22
Las serpientes boas engullen su presa entera sin mascarla. Después no pueden moverse y duermen durante los seis meses que dura la digestión.	<i>castillan</i>	22b
La serpiente boa se come a su presa entera, sin masticarla. Después no puede moverse y duerme unos seis meses, el tiempo que dura la digestión.	<i>castillan</i>	22c

As sirpiens bogas abalan as suyas presas enteras, sin de mastegar-las. Dimpués no pueden esbellugar-sen y aduermen seis meses mientras fan a dixestión.	<i>aragonais</i>	9
Eras sèrps boàs engolissen sua presa tota sancera, sense brica la mastolhar. Dempus non se pòden botjar e dormissen eths sies meses que cau de digestion.	<i>gascon aranais</i>	11
Les boes s'empassen la presa tota sancera, sense mastegar. Després no es poden moure i dormen durant els sis mesos de la digestió.	<i>catalan</i>	23
Las sèrps boàs engolisson lor presa cap e tufa, sens la mastegar. Talement que se pòdon pas pus bolegar e que dormisson los sièis meses que dura la digestion.	<i>languedocien</i>	51
Les serpents boas avalent leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion.	<i>français</i>	0
Lu serpent boa avalon la sieu preda en entié, sensa la mastegà. Après pouòdon plus boulegà e duermòn lu siei mes que dura la sieu digestioun.	<i>niçart</i>	64
Ij serpent bòa a traondo la preda bele antrega, sensa mastiela. Apress a peulo pì nen bogé e a deurmo ses mèis dalora ch'a digerisso.	<i>piémontais</i>	73
I boa ingoaino la loro preda tutta intera, senza masti-carla. Dopo di che non riescono più a muoversi e dormono durante i sei mesi che la digestione richiede.	<i>italien</i>	48
Las zerps gigantas, las boas, stranglan giu lour preda tot antiera, sainza la ruclar. Sessour na son ellas betg ple sa muantar. Ellas dorman durant seis meis, per tuager an rughel.	<i>romanche</i>	26
Șerpîi boa își înghit prada dintr-o dată, fără s-o mai mestece. Pe urmă, nu mai sunt în stare să se miște și dorm întruna, timp de șase luni, cât ține mistuitul.	<i>roumain</i>	80

On remarque très rapidement deux phénomènes principaux :

1. une syntaxe semblable de type « sujet + verbe + complément » :  
donnons-en trois exemples :

Sujet	Verbe	Complément	Langue
As jibóias	engolem	a sua presa	<i>portugais</i>
Les serpents boas	avalent	leur proie	<i>français</i>
Șerpîi boa	își înghit	prada	<i>roumain</i>

2. des paradigmes lexicaux et morphologiques communs :

portugais	galicien	castillan	aragonais	gascon	catalan	languedocien
As	As	Las	As	Eras	Les	Las
<i>jibóias</i>	serpes	serpientes	serpes	sèrps	<i>boes</i>	sèrps
engolem	tragan	tragan/ engullen	tragan	engolissen	s'empassen	engolisson
sua	súa	sus	súa	sua	la	lor
presa	presa	presas	presa	presa	presa	presa
dormem	dormen	duermen	aduermen	dormissen	dormen	dormisson
seis	seus	seis	seis	sies	sis	sièis
meses	meses	meses	meses	meses	mesos	meses
digestão	dixestión	digestión	dixestión	digestion	digestió	digestion

français	niçart	piémontais	italien	romanche	roumain
Les	Lu	Ij	I	Las	X
serpents	serpent	serpent	<i>boa</i>	zerps	șerpîi
avalent	avalon	a traondo	ingoaino	stranglan	își înghit
leur	la sieu	la	la loro	giu lour	X
proie	preda	preda	preda	preda	prada
dorment	duermòn	deurmo	dormono	dorman	dorm
six	siei	ses	sei	seis	sase
mois	mes	mèis	mesi	meis	luni
digestion	digestioun	<i>digerisso</i>	digestione	<i>an rughel</i>	<i>mistuitul (digestie)</i>

Quelles leçons extraire de ces observations ?

– Il se confirme que chaque langue de l'espace de la Romania est une variante d'une langue commune, définie par la complémentarité de chacun de ses dialectes ; à l'intérieur de la famille, chaque langue est dialectale (voir l'exemple allemand) ; c'est-à-dire qu'à l'intérieur de chaque langue la variabilité langagière est présente avec des changements (plus ou moins notables) du lexique, de la forme phonologique et orthographique, de la morphologie, du genre<sup>54</sup>. La langue relève donc d'un degré de normalisation interne ou de fragmentation qui résulte des conditions sociales, historiques ou politiques de son existence, c'est-à-dire au fond de son fonctionnement linguistique naturel ;

– le continuum géographique fonctionne en horizontalité et en verticalité : ainsi, de même que le roumain est relativement écarté du groupe roman, le français, sur beaucoup de points linguistiques, est à la fois une langue à part dans la famille romane et une langue-pont vers des langues germaniques (l'anglais doit la majorité de son lexique roman à une histoire commune avec le français et l'occitan<sup>55</sup>) ;

– dans le cadre d'un apprentissage en intercompréhension, l'appréhension de langues apparentées est donc différente en fonction de la langue source : il y aura par exemple moins d'intercompréhension entre français et espagnol qu'entre portugais, catalan ou occitan et espagnol ; en cela, la connaissance de l'occitan, « langue centrale de la romanité » selon les termes de Walter von Wartburg, est importante pour entrer plus rapidement dans la complexité et la transparence de l'ensemble de la famille romane<sup>56</sup> ;

– les formes dialectales de ces langues sont autant de ponts entre langues : ainsi le niçart est-il la variété occitane qui comprend le plus de traits italiens et le piémontais la variété italienne qui compte le plus de traits franco-provençaux et occitans ;

54. C'est le cas du « serpent » qui n'épouse le genre masculin qu'en FR et IT.

55. Ainsi, ces mots en anglais, occitan, français : castle, castèl, château – corridor, corredor, couloir – squirrel, esquiròl, écureuil – memory, memòri, mémoire...

56. Le portugais (en Europe) touche une seule langue (le castillan) ; le français touche historiquement deux langues romanes seulement (l'occitan et le franco-provençal) ; le castillan en touche trois (portugais, occitan, catalan) et quatre depuis un siècle environ (avec le français) ; l'occitan quant à lui touche cinq langues (castillan, catalan, français, franco-provençal, italien).

– chaque langue est variable également à l'intérieur même d'une norme langagière donnée (voir les trois éditions en castillan du *Petit Prince*, ainsi que les reformulations romanche et roumaine du texte<sup>57</sup>) : la part subjective de choix d'un locuteur est tout aussi prégnante que la norme anonyme du groupe (on peut en faire l'exercice en reformulant en français le texte à partir de différentes langues romanes) ;

– chaque langue est marquée par des éléments graphiques qui sont l'équivalent de « bruits » à l'oral (les signes diacritiques du roumain sont illisibles pour qui ne fréquente pas cette langue, tout comme les accents du français, le lexique romanche et sa graphie, voire la néographie de certains créoles) ; ces « bruits » sont multiples et de niveaux très divers (forme de l'alphabet ; lexique opaque ; choix graphique et orthographique...) et ne prennent sens qu'à force de régularité et de fréquentation ;

– chaque texte est compréhensible grâce à son *contexte*. On peut en faire l'expérience avec les textes en romanche et en roumain, les plus éloignés de notre langue française : s'il ignore le titre et ne possède pas une connaissance globale de l'œuvre, le lecteur profane sera sans doute perdu. À l'inverse, « étiqueter » la langue – savoir qu'il s'agit d'une langue romane – sécurise déjà le locuteur adulte, même si cela n'apporte aucun élément linguistique concret, et indiffère le locuteur enfant. Dans l'approche d'une langue, les éléments de sécurisation psychologique sont toujours très importants.

## DE LA CONTIGUÏTÉ À LA CONTINUITÉ : LES CORRESPONDANCES PRODUCTIVES

Le fonctionnement de la famille de langues est fondé sur le couple « unité et variabilité ». Nous devons relever les ressemblances évidentes, et les différences systématiques. Partant de l'activité de compréhension écrite, nous laissons celles de la compréhension orale, et bien sûr de la production orale et écrite. Les correspondances

57. Le texte romanche explicite le texte français à deux reprises, au début (« Las zerps gigantes, las boas ») et à la fin (« per tuager an rughel ») ; le roumain fait de même (« cât îne mistuitul ») alors que le mot *digestion*, d'origine latine et relevant du vocabulaire scientifique international, existe dans les deux cas.

syntaxiques et lexicales sont innombrables, ainsi que les correspondances phonétiques en synchronie. Plus nombreuses sont les langues en jeu et plus nous trouvons de passerelles, rendant le vocabulaire et la forme de la langue de moins en moins arbitraire, de plus en plus transparente. Ce fonctionnement cependant réclame une organisation : une pédagogie.

Les divers tableaux qui vont suivre se veulent des exemples de la manière dont les langues romanes présentent à la fois de fortes similarités – qui les rendent transparentes entre elles – et chacune ses spécificités – plus ou moins opaques selon les cas – qui leur donne leur identité.

**QUELQUES TRAITS DE RÉGULARITÉ ENTRE LES LANGUES ROMANES**

*Les préfixes*

Souvent d'origine grecque ou latine, les préfixes présentent un premier exemple de régularité. Ils appartiennent à des mots de qualité souvent technique ou scientifique, et contribuent fortement à la conscience d'une *unité internationale* de la langue :

(PT : portugais ; ES : espagnol ; CA : catalan ; OC : occitan ; FR : français ; IT : italien ; RO : roumain.)

	PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
<b>Grec</b>							
Anti-	Antipático	Antipático	Antipàtic	Antipatic	Antipathique	Antipatico	Antipatic
Para-	Paralísia	Parálisis	Paràlisi	Paralísia	Paralysie	Paralisi	Paralizie
Peri-	Periódico	Periódico	Periòdic	Periodic	Périodique	Periodico	Periodic
<b>Latin</b>							
Bi(s)-	Bicéfalo	Bicéfalo	Bicèfal	Bicefal	Bicéphale	Bicefalo	Bicefal
In-	Inanimado	Inanimado	Inanimat	Inanimat	Inanimé	Inanimato	Inanimat
Inter-	Internacional	Internacional	Internacional	Internacional	International	Internazionale	Internațional
Re-	Reanimado	Reanimado	Reanimat	Reanimat	Réanimé	Rianimato	Reanimat

*Les suffixes*

	PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
<i>Suffixe formant les noms</i>							
-arius	Militar	Militar	Militar	Militar	Militaire	Militare	Militar
-ismus	Socialismo	Socialismo	Socialisme	Socialisme	Socialisme	Socialismo	Socialism
-itia	Riqueza	Riqueza	Riquesa	Riquesa	Richesse	Ricchezza	/
-tio	Nação	Nación	Nació	Nacion	Nation	Nazione	Națiune
-tor	Evasão	Evasión	Evasió	Evasion	Évasion	Evasione	Evaziune
<i>Suffixe formant les adjectifs</i>							
-alis	Mortal	Mortal	Mortal	Mortal	Mortel	Mortale	Mortal
-aticus	Selvagem	Salvaje	Salvatge	Salvatge	Sauvage	Selvatico/ Selvaggio	Sălbatic
-bilis	Sensível	Sensible	Sensible	Sensible	Sensible	Sensibile	Sensibil
-osus	Nervoso	Nervioso	Nerviós	Nerviós	Nerveux	Nervoso	Nervos
<i>Suffixe formant les verbes</i>							
-ificar	Mortificar	Mortificar	Mortificar	Mortificar	Mortifier	Mortifi- care	A mortifi- fica
-izar	Realizar	Realizar	Realitzar	Realizar	Réaliser	Realizzare	A realiza
<i>Suffixe formant les adverbes</i>							
-mente	Realmente	Realmente	Realment	Realament	Réelle- ment	Realmente	Realmente

L'observation systématique de séries montre les parallélismes et les régularités lexicales entre langues. L'observation attentive de ces régularités, bâtie de manière précoce et pédagogique, permet de faire sauter les verrous des prétendues « frontières » entre langues, de traverser ces frontières afin de mieux connaître la réalité de chacune des entités langagières : en un mot, c'est par l'observation des séries qu'on fonde et dynamise les fonctions plurilangagières et métalangagières.



### L'héritage gréco-latin

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
Teatro	Teatro	Teatre	Teatre	Théâtre	Teatro	Teatru
Crisântemo	Crisantemo	Crisantem	Crisantèm	Chrysanthème	Crisantemo	Crizantemă
Hipótese	Hipótesis	Hipòtesi	Ipotèsi	Hypothèse	Ipotesi	Ipoteză
Torácico	Torácico	Toràcic	Toracic	Thoracique	Toracico	Toracic
Frase	Frase	Frase	Frasa	Phrase	Frase	Frază
Nenúfar	Nenúfar	Nenúfar	Nenufar	Nénuphar	Nenufaro	Nufăr

L'orthographe du français est la plus archaïque de la Romania : conservation des groupes < th >, < ph > et < ch > [k] grec ainsi que du < y > jusqu'à recomposer une étymologie grecque au latin médical médiéval *nenufar*, mot provenant du sanscrit à travers le persan et l'arabe et que Ronsard écrit *neufart* (synonyme de nymphéa, cf. RO)<sup>58</sup>. En revanche, l'IT est la langue la plus décomplexée vis-à-vis de ses racines.

#### Mots populaires et mots savants

La langue populaire est quantitativement la plus employée, la plus orale, la plus fragmentaire et dialectale. En revanche, la langue savante permet de revenir à une forme commune. Connaître les deux sources de la langue permet de décoder nombre de formes. Pour la langue anglaise, on trouve également deux séries lexicales : l'une, latine, est la plus ancienne – la plus proche du FR/OC. L'autre est plus récente : au XVIII<sup>e</sup> siècle, le préromantisme nationaliste a « anglicisé » le vocabulaire, en l'éloignant de la langue latine – et du français ! – afin de mieux fonder une conscience autonome anglaise. Un locuteur profane ne verra sans doute pas le rapport entre racines populaire et savante ; en revanche, il sentira la proximité formelle entre langues.

Dans le tableau suivant, la première ligne montre bien l'opacité (relative) de terme à terme ; les trois séries suivantes sont au contraire parallèles et transparentes.

58. Le dictionnaire de l'Académie française n'a changé le <f> en <ph> que dans sa huitième édition (1935) !

Étymon latin/grec	PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO	AN
<i>oculus</i>	Olho	Ojo	Ull	Uèlh	Œil	Occhio	Ochi	Eye
	Ocular	Ocular	Ocular	Ocular	Oculaire	Oculare	Ocular	Ocular
	Oculista	Oculista	Oculista	Oculista	Oculiste	Oculista	Oculist	Oculist
<i>ophthalmos</i>	Oftal-mólogo	Oftal-mólogo	Oftal-molèg	Oftal-mològ	Ophtal-mologue	Oftal-mologo	Oftal-molog	Ophthal-mologist

### QUELQUES RÉCURRENCES (SOUVENT) RÉGULIÈRES DE LANGUE À LANGUE

De cette observation naissent les « ponts » ou « passerelles » entre langues. Ce ne sont pas des règles exhaustives, encore moins des lois, car il y a régularité et exception à l'intérieur des paradigmes romans. Mais ces « ponts » offrent des savoirs opérationnels qui apportent des aides concrètes à la compréhension des mots ; le locuteur, en les apprenant ou en les construisant au fil de ses rencontres, peut alors identifier des « prédictibilités » dans les changements graphiques et/ou sonores de langue à langue. Il apprend qu'au-delà de ces changements, la similitude demeure. Réciproquement, dans l'unité de la langue romane, il anticipe les potentielles divergences et les organise.

#### Liberté, igualdad, fraternità = le suffixe latin -tas

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
Liberdade	Libertad	Llibertat	Libertat	Liberté	Libertà	Libertate
Igualdade	Igualdad	Igualtat	Egalitat	Égalité	<i>Uguaglianza</i>	Egalitate
Fraternidade	Fraternidad	Fraternitat	Fraternitat	Fraternité	Fraternità	<i>Frăție</i> Fraternitate
Qualidade	Cualidad	Qualitat	Qualitat	Qualité	Qualità	Calitate
Cidade	Ciudad	Ciutat	Ciutat	Cité	Città	<i>Oras</i>

Seules deux occurrences (IT *Uguaglianza* ; RO *Frăție*) sortent du paradigme.

Ce pont permet de même de traiter par transfert les formes des participes passés :

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
<i>Referidos</i>	Inventoriados	Inventoriats	Inventoriats	Inventoriés	Inventoriati	Inventariați
Elaborado	Elaborado	Elaborat	Elaborat	Élaboré	Elaborato	Elaborat
Polida	Pulimentada	Polida	<i>Alisada</i>	Polie	<i>Levigata</i>	<i>Șlefuită</i>
Precedida	Precedida	Precedida	Precedida	Précédée	Preceduta	Precedată
<i>Lascada</i>	Tallada	Tallada	Talhada	Taillée	Tagliata	Tăiată

Ici, même si le sens n'est pas transparent, si la forme du radical est opaque, le pont « final » permet de reconnaître la forme grammaticale d'un participe passé, employé comme adjectif ou élément d'un temps composé, et d'en saisir le genre – féminin ou masculin – et le nombre – singulier ou pluriel.

**La négation**

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
Não falla	No habla	No parla	Parla pas	Il ne parle pas	Non parla	Nu vorbeste

Le français est la seule langue qui emploie deux termes de négation, du moins dans le registre soutenu (la langue parlée n'en emploie qu'un : « Je parle pas » ; l'ancien français également : « Je ne parle »). L'ancien occitan connaît la forme canonique « non + verbe ». L'occitan moderne se rapproche du français par l'adverbe *pas* et des autres langues romanes en ne conservant qu'un seul mot de négation.

**Le possessif (adjectif atone, formes au masculin et au féminin singuliers)**

	PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
1 M	meu/ minha	mi/ mi	mon/ ma	mon/ ma	mon/ ma	mio/ mia	meu/ mea
2 T	teu/ tua	tu/ tu	ton/ ta	ton/ ta	ton/ ta	tuò/ tua	tău/ ta

3 S	seu/ sua	su/ su	son/ sa	son/ sa	son/ sa	suo/ sua	său/ sa
4 N	nosso/ nossa	nuestro/ nuestra	nostre/ nostra	nòstre/ nòstra	notre/ notre	nostro/ nostra	nostru/ noastră
5 V	vosso/ vossa	vuestro/ vuestra	vostre/ vostra	vòstre/ vòstra	votre/ votre	vostro/ vostra	vostru/ voastră
6 S/L	seu/ sua	su/ su	seu/ seva	lor/ lor	leur/ leur	loro/ loro	lor/ lor

Ce tableau fait apparaître la grande régularité de l'usage des possessifs (atones/toniques) dans les langues romanes, là où souvent une approche grammaticale veut en souligner la complexité. Il présente un panorama global cohérent de l'ensemble, avec le paradigme « m/t/s/n/v/s-l ». Seule la troisième personne du pluriel établit une répartition PT/ES/CA d'un côté (s-) et autres langues romanes de l'autre (l-).

**Le démonstratif (forme du masculin singulier)**

	PT	ES	CA	OC		FR	IT	RO
1	Este	Este	Aquest	Aiceste	1	Ce...ci	Questo	Acest
2	Esse	Ese	Aqueix	Aqueste				
3	Aquele	Aquel	Aquell	Aquel	2	Ce...là	Quello	Acel

Deux groupes de langues se distinguent. Avec les démonstratifs, le FR quitte le groupe « langues occidentales » pour retrouver les « langues orientales » de la Romania, qui déclinent la distance en deux groupes seulement, et non trois<sup>59</sup>. L'aspect est modifié. PT/ES/CA/OC construisent la distance en fonction de la personne du locuteur : 1<sup>e</sup> (ce qui est très proche, ce qui m'appartient), 2<sup>e</sup> (ce qui est proche, ce qui est tien), 3<sup>e</sup> (ce qui est distant, absent). Le saut aspectuel est donc parfois important entre langues, sur ce qui semble être une très fine différence. La réalité du monde est découpée de manière différente par les langues : une fois de plus, la connaissance des différents outils

59. Notons que l'IT utilisait la forme intermédiaire « codesto », perçue désormais comme un régionalisme – notamment dans la zone de transition avec l'occitan – ou comme un trait littéraire.

permet de mieux maîtriser la façon de concevoir – et de dire – le monde.

**Le genre (masculin/féminin)**

	PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
M	Amigo	Amigo	Amic	Amic	Ami	Amico	Amic
F	Amiga	Amiga	Amiga	Amiga	Amie	Amica	Amică

Globalement, la différence du genre est marquée par une différence formelle : absence de voyelle/voyelle -o- pour le masculin ; voyelle -a- (ou -e- en FR) pour le féminin. Dans ce cadre, le -e- FR fait figure d'exception, d'autant plus qu'il est amui à l'oral, entraînant une perte d'information phonologique.

Par ailleurs, si le genre est relativement stable dans la Romania, il peut également être aléatoire de langue à langue.

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
O planeta M	El planeta M	El planeta M	La planèta F	La planète F	Il pianeta M	Planeta F
O dente M	El diente M	La dent F	La dent F	La dent F	Il dente M	Dintele M
O sangue M	La sangre F	La sang F	La sang F	Le sang M	Il sangue M	Sângele M
A águia F	El águila F	L'águila F	L'agla F	L'aigle M	L'aquila F	Acvila F
A ponte F	El puente M	El pont M	Lo pont M	Le pont M	Il ponte M	Podul (neutre)

L'ancien FR donne à aigle le genre féminin tandis que pour le FR contemporain, il est masculin. Chaque langue découpe l'univers à sa façon. Les *faux amis* naissent de ce constat ; ainsi, les équivalents romans des verbes FR « sortir » et « monter » :

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
<i>Sair</i>	<i>Salir</i>	Sortir	Sortir	Sortir	Uscire	A ieși
<i>Subir</i>	<i>Subir</i>	Pujar	Montar/Pujar	Monter	<i>Salire</i>	<i>A urca</i>

La même étymologie \*saltare, « sauter » est employée par le groupe PT/ES pour signifier « sortir » et par le groupe IT/RO pour signifier « monter » : deux sens différents. L'IT/RO emploie \*ex-ire tandis

que FR/OC/CA emploie \*sortiri « tirer au sort » pour « sortir ». « Monter » se dit en FR par l'action d'aller vers le sommet (le mont FR, le \*podium latin, pour le CA/OC « pujar »), en IT par celle de \*saltare, « sauter », et en PT/ES par celle de \*sub-ire, c'est-à-dire de « venir par en bas ». Le locuteur érudit se régale de ces promenades étymologiques, mais le locuteur profane n'en a cure : il sera davantage sécurisé par le nombre très important de *vrais amis*.

**Le nombre (singulier/pluriel)**

	PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
S	O prato	El prado	El prat	Lo prat	Le pré	Il prato	Poiana
P	Os pratos	Los prados	Els prats	Los prats	Les prés	I prati	Poienile
S	A rã	La rana	La granota	La granhòta	La grenouille	La rana	Broasca
P	As rãs	Las ranas	Las granotas	Las granhòtas	Les grenouilles	Le rane	Broaștele

Le pluriel est dans tous les cas marqué par un changement de désinence. De manière globale, deux groupes majoritaires apparaissent : le groupe PT/ES/CA/OC/FR avec une désinence consonantique (-s, et -x en FR) ; le groupe IT/RO avec une variation vocale (-i et -e pour IT ; -le et -uri pour RO)<sup>60</sup>. Il convient ensuite d'affiner pour couvrir la totalité des cas de chaque langue.

Par ailleurs, l'information apportée par la désinence est redoublée par la variation de forme du déterminant.

**Montagne, linha, castanya = un phonème, quatre graphèmes**

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
Montanha	Montaña	Muntanya	Montanha	Montagne	Montagna	<i>Munte</i>
Linha	Línea	Línia	Linha	Ligne	Linea	Linie
Castanha	Castaña	Castanya	Castanha	Châtaigne	Castagna	Castană

60. Ceci est vrai seulement pour la langue standard, car les dialectes italiens du nord d'une ligne Rimini-La Spezia, et qui font liaison avec l'occitan, connaissent un pluriel avec flexion consonantique.

Un élément graphique peut être cause d'une opacité de lecture, donc de compréhension. La corrélation des graphies PT/OC<sup>61</sup> < nh >, ES < ñ >, FR/IT < gn > ou CA < ny > permet, avec une base lexicale transparente, de dépasser cet aléatoire graphique. D'un autre côté, l'idiotisme graphique peut se renverser en élément identitaire : c'est le cas du < ñ > ES, devenu « marque de fabrique » de la langue espagnole.

**Lluvia, chuvia, pluie = groupes CL- ; FL- ; PL- latins en initiale**

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
Chave	Llave	Clau	Clau	Clé	Chiave	Cheie
Chama	Llama	Flama	Flama	Flamme	Fiamma	Flacăără
Cheio	Lleno	Ple	Plen	Plein	Pieno	Plin
Chorar	Llorar	Plorar	Plorar	Pleurer	Piangere	A plânge

Pour ce phénomène, on observe que les langues les plus proches du latin sont le FR et le groupe OC/CA ; les autres langues ont palatalisé le -L- qui s'est transformé en *yod* (stade IT/RO) ; les langues les plus occidentales (PT/ES) ont continué cette palatalisation, en donnant naissance à un « l palatal » ou « mouillé », puis à l'affriquée « tch » en portugais ancien qui se réduit à « ch ».

**Nuit, notte, noche = groupes internes -CL et -CT latins**

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
Feito	Hecho	Fet	Fait	Fait	Fatto	Fapt
Laite	Leche	Llet	Lait	Lait	Latte	Lapte
Noite	Noche	Nit	Nuèit	Nuit	Notte	Noapte
Oito	Ocho	Vuit	Uèit	Huit	Otto	Opt

61. Vers le XII<sup>e</sup> siècle, le royaume de Portugal se distingue de son rival et encombrant voisin castillan au moment de la Reconquista. La graphie devient un moyen d'affirmer cette identité. La langue portugaise ira trouver dans la *koinè* des troubadours de langue occitane, dont l'ampleur poétique et linguistique est alors européenne, les graphies -lh- et -nh-. Au XVI<sup>e</sup> siècle, les commerçants et jésuites portugais « exporteront » cette graphie dans leurs comptoirs asiatiques ; ainsi certaines langues de l'Extrême-Orient sont-elles latinisées graphiquement grâce à ces codes occitans.

Des phénomènes complexes de palatalisation entraînent sur leurs aires linguistiques des formes communes. Le pont permet de lever des opacités en créant des réflexes de construction en paradigme.

**QUELQUES SPÉCIFICITÉS REMARQUABLES**

Dans l'apprentissage de la compréhension, l'accent est mis, nous l'avons vu, sur la régularité relative des formes lexicales ou syntaxiques. Mais l'on peut aussi faire ressortir dans chaque langue un certain nombre de spécificités. Les expliciter devant l'apprenant a toujours la même double fonction : d'une part, lui fournir des outils pour favoriser la compréhension d'un phénomène irrégulier dans le continuum, d'autre part l'habituer à rechercher, quand il rencontre une opacité, une stratégie pour résoudre la difficulté.

**Une spécificité du FR = la palatalisation du C- initial latin**

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
Caminho	Camino	Camin	Camin	<b>Chemin</b>	Cammino	<i>Cale</i>
Cabra	Cabra	Cabra	Cabra	<b>Chèvre</b>	Capra	Capră
Cavalo	Caballo	Cavall	Cabal	<b>Cheval</b>	Cavallo	Cal
Camisa	Camisa	Camisa	Camisa	<b>Chemise</b>	Camicia	Cămașă

Ce phénomène est une spécificité du FR standard – des dialectes FR, le picard, le normand, par exemple, ne connaissent pas la palatalisation. De même, les dialectes du nord OC palatalisent le *ca-* initial, permettant un passage *in suavitas* entre les deux grands domaines français OC/FR.

**Une spécificité du FR = l'accent circonflexe**

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
Castanha	Castaña	Castanya	Castanha	<b>Châtaigne</b>	Castagna	Castană
Castelos	Castillos	Castells	Castèls	<b>Châteaux</b>	Castelli	Castele
Conquistas	Conquistas	Conquestes	Conquistas	<b>Conquêtes</b>	Conquista	<i>Cuceriri</i>
Pescadores	Pescadores	Pescadors	Pescaires	<b>Pêcheurs</b>	Pescatori	Pescari

L'accent circonflexe FR est une curiosité : il ne permet (plus) de concevoir une différence phonologique (pâte/patte) et ne donne pas d'accentuation intonative ; il reste la marque d'un ancien -s- disparu qu'ont conservé sans exception toutes les autres langues romanes et que connaît le FR dans les séries lexicales savantes : « fenêtre/défenestrer ».

**Une spécificité de l'ES = passage de F- initial à H-**

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
Feito	<b>Hecho</b>	Fet	Fait	Fait	Fatto	Fapt
Farinha	<b>Harina</b>	Farina	Farina	Farine	Farina	Făină
Filha	<b>Hija</b>	Filla	Filha	Fille	/	Fiică
Forno	<b>Horno</b>	Forn	Forn	Four	Forno	/
Formiga	<b>Hormiga</b>	Formiga	Formiga	Fourmi	Formica	Furnică

Ce phénomène est une spécificité de l'ES au sein de la Romania ; cependant, le gascon, dialecte occidental de l'OC et frontalier avec le nord de l'Espagne, connaît le même phénomène : « hèit, haria, hilha, horn, hormiga », permettant un « pont » linguistique entre OC et ES.

**Une spécificité du PT = chute du -L- et du -N- intervocaliques**

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
<b>Candeia</b>	Candela	Candela	Candela	Chandelle	Candela	Candelă
<b>Dor</b>	Dolor	Dolor	Dolor	Douleur	Dolore	<i>Durere</i>
<b>Voar</b>	Volar	Volar	Volar	Voler	Volare	/
<b>Coroa</b>	Corona	Corona	Corona	Couronne	Corona	Coroană
<b>Lua</b>	Luna	Luna	Luna	Lune	Luna	Lună
<b>Moeda</b>	Moneda	Moneda	Moneda	Monnaie	Moneta	Monedă

Par ce phénomène de chute de consonnes intervocaliques, le PT est la langue romane ayant les mots les moins longs. L'OC gascon connaît également, à l'oral, la chute systématique du -N- intervocalique (lua, haria...)

**Une spécificité de l'IT = l'assimilation des consonnes**

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
Doutor	Doctor	Doctor	Doctor	Docteur	<b>Dottore</b>	Doctor
Oito	Ocho	Vuit	Uèit	Huit	<b>Otto</b>	Opt
Observar	Observar	Observar	Observar	Observer	<b>Osservare</b>	A observa
Sete	Siete	Set	Sèt	Sept	<b>Sette</b>	Şapte

De nombreux groupes consonantiques (-bs- ; -ct- ; -pt-...) se réduisent à deux géminées par assimilation auprès de la seconde consonne.

**Prépositions et petits mots**

Souvent ce sont adverbess, déterminants, petits mots qui opacifient la compréhension d'un texte. Ce sont les termes les plus idiomatiques d'une langue qui font varier le sens d'un texte, alors que l'idée générale est comprise grâce à la transparence lexicale et la compréhension globale du contexte. (Le total en chaque langue égale 100 %.)

PT	ES	FR	IT	RO
De (34 %)	De (46 %)	De (43 %)	Di (38 %) = (46 %) Da (8 %)	De (36 %) = (44 %) Din (8 %)
A (30 %)	A (19 %)	À (22 %)	A (23 %)	La (13 %)
Em (15 %)	En (17 %)	En (10 %) Dans (8 %)	In (16 %)	În (23 %)
Para (9 %) Por (6 %)	Para (4 %) Por (7 %)	Pour (9 %) Par (4 %)	Per (10 %)	Pentru (4 %) Prin (10 %)
Com (6 %)	Con (7 %)	Avec (4 %)	Con (5 %)	Cu (2 %)

Or, on s'aperçoit que la fréquence d'emploi des six principales prépositions est parallèle dans les langues romanes<sup>62</sup>. L'usage particulier n'est pas transférable systématiquement de cas à cas – l'ES emploie la préposition *a* pour introduire un complément d'objet humain et déterminé ; tandis que l'IT dit « abito *dal* fratello », le

62. Les données de ce tableau proviennent de la partie XVIII – les prépositions – de l'ouvrage de Paul Teyssier, *Comprendre les langues romanes*, Chandeigne, 2004.

FR écrit « j'habite *chez* mon frère », etc. – mais on perçoit dans cet ensemble mouvant et variable une constante de symétrie globale et structurante.

### **DERRIÈRE LES EXEMPLES, UNE EXIGENCE D'AUTONOMIE**

La série de tableaux que nous venons de présenter sont des exemples, des « coups de sonde » d'une approche contrastive des langues. On pourrait les multiplier en abondant, parmi d'autres points, les personnes de la conjugaison (le FR, en cela langue-pont avec les langues germaniques, est la seule langue romane qui emploie le pronom affixe – je, tu, il... – dans la conjugaison) ; ou encore les temps verbaux (notamment le jeu passé composé/passé simple ; la concordance des temps et l'emploi du subjonctif) ; les diminutifs et augmentatifs ; les adverbes ; les numéraux et cardinaux ; etc.

Mais dans le cadre de cet ouvrage, notre propos n'est pas de construire une méthode de grammaire contrastive de langues, qui représente en soi un autre objet d'étude. La plupart des méthodes d'intercompréhension offrent d'ailleurs des aides de ce type, facilement accessibles : ainsi, entre autres, dans l'ouvrage de Paul Teyssier, *Comprendre les langues romanes* (2004), dans les ressources offertes par Galanet, dans *Euro-mania*, dans *EuRom 4* et 5<sup>63</sup>...

Toutefois, le recours à ces ressources doit être compris selon un angle pédagogique bien précis, qui prendra notamment en compte la différence entre savoir profane et savoir de spécialiste<sup>64</sup> : la conscience du sujet parlant profane est bien éloignée du savoir du linguiste. Un spécialiste peut observer des parentés entre les troisièmes personnes du singulier et du pluriel de cinq langues indo-européennes :

latin	français	allemand	sanskrit	hittite
Est/Sunt	Est/Sont	Ist/Sind	Asti/Sânti	Eszi/Asanzi

63. À paraître au moment de la rédaction de cet ouvrage.

64. Cf. Claire Blanche Benveniste : « Langues, langage et apprentissage, les enjeux de l'intercompréhension », conférence inaugurale du Colloque de Toulouse, octobre 2008, lien sur [www.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu).

Pour un locuteur profane, cette parenté n'apparaît pas et les formes demeurent opaques. Or l'intercompréhension n'a pas pour objet de former des spécialistes – même si rien n'empêche qu'elle y contribue ! – mais de fournir des stratégies d'approche du sens des textes (ou des messages), dont les variations morphosyntaxiques, lexicales ou grammaticales ne constituent qu'une des entrées. La véritable progression de l'apprenant en intercompréhension ne se situe pas dans la construction d'un savoir philologique organisé, mais dans l'acquisition de pratiques d'approche de plus en plus fines des énoncés. Ainsi, des pronoms relatifs : les francophones butent sur la reconnaissance des formes en ES/PT (*cuyo/cuya, cujo/cuja*) et en IT (*cui*), tandis que « les usagers des trois autres langues sont perturbés par le *dont* français, qu'ils détestent assez unanimement » (Claire Blanche Benveniste, *Le français dans le monde*, 1997 : 35).

On en revient donc aux fondamentaux : l'approximation d'une part, la capacité d'inférence en relation avec le contexte d'autre part, sont les maîtres mots, accompagnés d'une confiance en soi pour reformuler dans sa langue le message à comprendre, ainsi que de la fécondité du va-et-vient entre la ou les langues que l'on pratique et celles que l'on découvre. En tant que de besoin, l'aide d'un tableau élucidant la variation dans sa régularité (ou sa singularité, selon les cas) est un auxiliaire efficace. Mais la multiplication des ressources techniques, si par systématisme elle devenait aux yeux de l'apprenant une sorte de béquille indispensable, finirait par dénaturer l'essence même de la méthode de l'intercompréhension.

Si donc la didactique a pour objet de rendre enseignables des concepts, la pédagogie, quant à elle, doit construire des progressions sur des objectifs précis en fonction de tel ou tel groupe d'apprenants et de contexte.

Dans telle situation, l'apprenant, seul ou en groupe, aura l'intuition d'une variation régulière et acquerra pour ainsi dire naturellement la règle de transposition vers une autre langue ; et dans un autre cas, il sera utile au maître en intercompréhension de passer par l'examen d'un tableau explicitant cette variation, ou cette spécificité. Mais ni le maître ni l'apprenant n'ont besoin d'un panorama systématique et

philologique de grammaire contrastive. Le maître devra construire sa progression sur une exigence de compréhension chaque fois plus fine et plus rapide. L'apprenant, de son côté, progressera en acquérant graduellement une conscience de sa capacité à inférer : ce que dans un premier temps il aura plutôt *deviné*, plus tard il apprendra à le *déduire*. Son intuition sera ainsi graduellement confortée par son expérience et les capacités d'induction qu'il saura de mieux en mieux mobiliser. Raffaele Simone parle à ce sujet de « constitution individuelle d'une grammaire comparée », qu'il appelle aussi « grammaire comparée *mentale* » (*Le français dans le monde*, 1997 : 28-29). C'était déjà, en 1790, le propos d'un professeur nommé Nicolas Adam, dans un ouvrage intitulé *La vraie manière d'apprendre une langue quelconque, vivante ou morte, par le moyen de la langue française* :

« Mon but est non pas de former des Grammairiens profonds, mais de mettre les personnes studieuses en état de savoir assez sur leur langue, pour être capables d'en étudier une autre<sup>65</sup>. »

## **VERS L'INTÉGRATION DE L'INTERCOMPRÉHENSION AUX STRUCTURES EXISTANTES**

Des réflexions qui précèdent, on aura retenu que la souplesse de la pédagogie intercompréhensive constitue le gage de son efficacité et de sa réussite. Cette capacité d'adaptation se retrouve dans la diversité des méthodes d'intercompréhension (telles qu'elles seront présentées dans le chapitre IV). Il existe aussi une autre manière de poser l'enjeu de l'adaptation, c'est la capacité d'intégration de l'intercompréhension aux structures d'enseignement telles qu'elles existent. Sans réflexion sur ce point, la diffusion concrète de l'intercompréhension risque de piétiner, au-delà de toutes les vertus intrinsèques qu'elle offre pour rendre plus efficace l'enseignement des langues. Ce sera l'objet du chapitre V : proposer des pistes pour parvenir à intégrer l'intercompréhension aux différents

niveaux des structures éducatives : dans les cours de langue (dont celui de la langue d'enseignement), dans les disciplines en général, enfin dans les cours de français langue étrangère.

65. Cité par Claire Blanche Benveniste (*Le français dans le monde*, 1997 : 7), d'après Madeleine Reuillon-Blanquet, 1994, « Grammaire des Dames et apprentissage des langues », in *Histoire, Épistémologie, Langage*, 16/11 : 55-76.

---

## L'intercompréhension et ses déclinaisons

---

*« Mais ce n'est pas tout. Nous pensons que cette démarche peut conduire à un véritable renouvellement de la pédagogie. La comparaison des langues révèle leur fonctionnement, dévoile une partie de leur histoire et projette une vive lumière sur la façon dont les hommes, à travers elles, appréhendent le monde. La connaissance d'une seule d'entre elles, même approfondie, trouve vite ses limites. L'étude parallèle, même assez superficielle, de plusieurs apporte une dimension d'une incomparable richesse. Elle peut constituer la base d'une culture, comme le faisait autrefois l'apprentissage du latin. Le point de vue que nous adoptons ici pourrait donc inspirer une nouvelle pédagogie dont le but serait, en fin de compte, par-delà l'acquisition pratique d'un instrument utile, la formation de l'esprit. »*

Paul Teyssier, *Comprendre les langues romanes*, Chandeigne, 2004.

### VARIÉTÉS ET PERMANENCES DES MÉTHODES D'INTERCOMPRÉHENSION

La revue des méthodes d'intercompréhension offre bien évidemment une grande variété : par exemple, le public visé (enfants ou adultes) ; l'apprentissage seul ou en groupe ; la forme de présentation de la méthode (essentiellement sous forme imprimée, sous forme de DVD et/ou sous forme de site Internet). Le tableau présenté plus bas synthétise ces éléments et la singularité de chaque méthode.

Dans leur variété typologique, les méthodes d'intercompréhension s'appuient sur une série commune d'approches théoriques et didactiques, dont voici les principales :



– donner à l'apprenant la conscience du continuum des langues, pilier principal de ces stratégies d'accès aux langues. Pour la compréhension d'un texte, le passage peut se faire directement via la langue de départ ou via une ou des langues ponts, selon les connaissances linguistiques de chacun, selon les contextes... Conséquence : la plupart des méthodes proposent l'apprentissage simultané de plusieurs langues, de manière à expliciter les invariants.

– Faire acquérir à l'apprenant la plus grande autonomie possible : cela suppose de sa part une implication qui va lui faire développer ses stratégies d'inférence. En contrepartie, l'apprenant aura un « droit à l'approximation ». L'autonomie peut être comprise au sens strict d'un apprentissage solitaire des langues via la compréhension ; elle peut aussi apparaître sous la forme d'un échange privilégié entre les membres apprenants d'un groupe, en présentiel (par ex. *EuRom 4* ou *5* ; *Euro-mania*) ou en dialogue via un forum (par ex. Galanet).

– En conséquence, l'animateur du groupe se pose plus en tuteur qu'en enseignant. Il fournit l'information pour avancer dans la compréhension, rectifie éventuellement les fausses pistes dans lesquelles s'engage le groupe. Il propose des stratégies de compréhension, mais ne veut pas apparaître comme détenteur d'un savoir linguistique supérieur aux apprenants sur les langues étudiées (même si c'est effectivement le cas) : son effacement va conduire l'apprenant à se prendre en charge.

– Les méthodes en intercompréhension s'appuient généralement sur une forme écrite de la langue, toujours complétée par des outils d'aide orale (enregistrements) : dans les étapes d'acquisition et d'autonomisation de l'apprenant, la stabilité de l'écrit renforce sa confiance pour bâtir ses stratégies d'inférence. La réception orale est non seulement une aide (l'opacité de l'écrit se révèle transparente à l'oral, ou inversement), mais aussi une nécessité pour aborder les langues dans la plénitude de leurs activités. Ensuite pourra venir une étape de prise de contact par l'oral, soit de manière purement réceptive (en suivant un programme de radio ou de télévision), soit dans une situation d'échange, avec ou non production dans une langue autre que celle de l'apprenant.

– Pédagogiquement, l'essentiel sera d'éviter à l'apprenant le « long tunnel de l'infantilisation<sup>66</sup> » que constitue trop souvent, pour les apprenants, la nécessité initiale de mener de front l'acquisition de compétences de production et de réception. Pour mieux entrer dans la problématique des défis de l'oral, nous renvoyons aux actes du colloque de Lisbonne (Capucho et alii, 2007 : section VI, pp. 333-394), ainsi qu'aux études récentes comme *Orale e intercomprensione tra lingue romanze, Ricerche e implicazioni didattiche* (Jamet : 2009).

L'ensemble des méthodes d'intercompréhension s'assignent donc trois objectifs :

– permettre d'entrer dans la compréhension des énoncés dans les langues apprises ;

– faire acquérir une compétence métalangagière, transposable (au moins partiellement) au maximum d'énoncés dans des langues non connues : le décroisement des langues se sera installé chez l'apprenant ;

– inciter l'apprenant, une fois sécurisé par sa maîtrise des compétences de réception, à acquérir des compétences plus globales (réception *et* production, écrit *et* oral) de telle ou telle langue qu'il aura l'envie ou le besoin de connaître.

Au fond, la véritable visée de l'intercompréhension, c'est de donner les moyens d'apprendre à apprendre les langues. En ce sens, l'intercompréhension, loin de s'opposer à un apprentissage complet des langues (dans toutes ses dimensions de réception et de production), le prépare, le favorise et le rend efficace.

66. Nous empruntons cette expression très parlante à Mme Ginette Chamart, professeur de français langue étrangère à l'Asian Institute of Technology de Bangkok (Thaïlande). La remarque est particulièrement fondée pour les apprenants adultes.

**Tableau synthétique des méthodes d'intercompréhension**

Nom / Langues romanes	Manuel livre	Cd, cédé-rom	Site web	FR	ES	IT	PT	RO	CA	OC	Public enfants	Public étudiants adultes
<i>Eurom4/5</i>	•	•		•	•	•	•		•			•
<i>Interlat</i>	•	•		•	•		•					•
<i>Romanica intercom</i>			•	•	•	•	•		•			•
<i>Galatea</i> <i>Galanet</i> <i>Galapro</i>		•		•	•	•	•		•			• • •
<i>EuroComRom</i>	(*)	•		•	•	•	•	•	•			•
<i>Babelweb</i>			•	•	•	•	•	•	•	•		•
<i>Itinéraires Romans</i>			•	•	•	•	•	•	•		•	
<i>Vral</i>		•		•		•		•			•	
<i>Euromania</i>	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	

Nom / Langues germaniques	Manuel livre	Cd, cédé-rom	Site web	AN	DE	NL	SE	NO	DK	IS	Public enfants	Public étudiants adultes
<i>EuroComGerm</i>	(*)	•		•	•	•	•	•	•			•
<i>SIGURD</i>			•	•	•	•	•	•	•			•
<i>IGLO</i>			•	•	•	•	•	•	•	•		•

**REVUE DES MÉTHODES**

***Langues romanes***

Cette section est la plus fournie : d'abord parce que c'est dans l'univers de la Romania que l'approche intercompréhensive a été la plus développée, ensuite parce que dans le cadre de cet ouvrage, rédigé en français, les langues romanes constituent le point d'entrée naturel dans l'intercompréhension.

**EuRom 4 et EuRom 5**

La méthode *EuRom 4* a été élaborée durant les années 1990 dans le cadre d'un projet Socrates : le projet original et la coordination générale ont été assurés par Claire Blanche Benveniste et son équipe de l'université de Provence, aidée par des équipes partenaires des universités de Rome III (Raffaele Simone), de Salamanque et de Lisbonne.

Quatre langues romanes sont représentées : l'espagnol, le français, l'italien et le portugais. L'expérimentation a abouti en 1997 à la publication d'un manuel (*EuRom 4*), vite indisponible. C'est pourquoi, une dizaine d'années plus tard, l'idée de reprendre le projet en l'actualisant a été proposée par une équipe qui avait participé au projet d'*EuRom 4*. *EuRom 5* ajoute le catalan aux quatre langues initiales. Les auteurs sont Elisabetta Bonvino (Università di Roma III, qui assure aussi la coordination générale), Sandrine Caddeo (Université de Provence). Le travail de préparation s'est achevé fin 2009 pour une publication imminente. Le public visé est en priorité est celui des jeunes adultes (étudiants) : soit leur L1 est l'une des 4 (ou 5) de la méthode, soit ils connaissent bien l'une de ces langues.

*EuRom 4* et *5* se composent d'une vingtaine de leçons dans chacune des langues. Chaque leçon est bâtie sur un texte assez court, extrait d'un article de journal : le niveau de langue est ainsi relativement égal, accessible sans être non plus parlé. Chaque texte est présenté par un titre, traduit dans les autres langues (et, dans *EuRom 4*, par un résumé) : le contexte ainsi explicité est une première aide à l'entrée dans le texte. La leçon offre ensuite une série d'aides (lexicales, morphologiques, sur l'ordre des mots, etc.) présentées à travers des tableaux de correspondance ou de grammaire contrastive associant toutes les langues : ne pas fournir immédiatement la traduction stimule les stratégies d'inférence de l'apprenant ; passer par les autres langues permet de développer le réflexe d'exploiter l'aide provenant de ses propres connaissances linguistiques. La méthode repose donc essentiellement sur une stratégie d'explicitation des hypothèses<sup>67</sup>.

67. Voir Claire Blanche Benveniste et André Valli, *Le français dans le monde*, 1997, « L'expérience *EuRom 4* : comment négocier les difficultés ? »

Selon ses auteurs, entre 30 et 50 heures suffisent aux apprenants pour acquérir « le déclic », c'est-à-dire « l'impression, déclenchée parfois très subitement, qu'ils peuvent désormais circuler seuls dans les textes ».

*Une présentation d'EuRom 4 : [www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/](http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/)*

*Une présentation d'EuRom 5 : [www.dglff.culture.gouv.fr/publications/Eurom5\\_4.pdf](http://www.dglff.culture.gouv.fr/publications/Eurom5_4.pdf)*

En Amérique du Sud, l'expérience d'enseignement à partir d'*Eurom 4* a suscité depuis 2002 un développement méthodologique spécifique à l'Universidad nacional de Córdoba (Argentine), par l'intermédiaire du projet **Inter Rom** et, au Chili, par l'intermédiaire du projet **Interlat** (Universidad de Valparaíso) : manuel de compréhension écrite du français, de l'espagnol et du portugais avec cédérom.

Dans la même suite, on trouve en Catalogne **Romanica intercom**, site web conçu par l'Universitat Autònoma de Barcelone et l'**Intercat** qui met en ligne tous les apports de l'équipe d'*Eurom 4* : il offre à un apprenant adulte deux textes écrits et oralisés pour chacune des cinq langues romanes proposées (catalan, espagnol, français, italien, portugais) avec une aide linguistique immédiate (morphologie, syntaxe, lexicque). [www.romanicaintercom.com](http://www.romanicaintercom.com)

### **Galatea, Galanet, Galapro**

Ces trois programmes présentent de grandes différences de mise en œuvre, mais ont été successivement développés, selon une « saga des Gala » (Manuel Tost Planet) par la même équipe coordonnatrice : le Centre de Didactique des Langues-laboratoire Lidilem de l'Université Stendhal Grenoble 3, créé par Louise Dabène et actuellement piloté par Christian Degache avec un réseau de partenaires européens (Belgique, Espagne, France, Italie, Portugal, Roumanie).

**GALATEA.** Cette collection de cédéroms se compose de 7 unités. L'apprentissage est présenté par couples de langues : 3 pour les francophones (vers l'espagnol, l'italien, le portugais) ; tous les autres ont comme langue cible le français.

Chaque langue cible propose un module d'introduction et cinq modules au niveau de difficulté croissant, ainsi que deux modules de

sensibilisation : à la romanophonie, à la lecture en langue étrangère. Chacun des modules didactiques est articulé autour d'un texte selon un schéma en cinq phases : introduction, compréhension globale, compréhension détaillée, « faisons le point » et enfin, bilan avec le tuteur (puisque les interactions sont gardées en mémoire). En sa compagnie, l'apprenant peut donc revoir son parcours et identifier ses besoins spécifiques. Une aide contextuelle est prévue dans chaque module.

*<http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/> ou*

*<http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm>*

**GALANET** (2001-2004) est une plateforme plurilingue pour le développement de l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes (liste des partenaires sur la page d'accueil). Le dispositif est construit autour d'une plateforme électronique d'apprentissage collaboratif qui se présente comme un centre de langue virtuel ([www.galanet.eu/index\\_menu.php](http://www.galanet.eu/index_menu.php)).

Des sessions rassemblent en forum des apprenants de plusieurs langues, qui travaillent sur une thématique commune et l'élaboration de dossiers de presse multilingues. Les participants dialoguent en ligne chacun dans sa langue : chacun devient ainsi le tuteur des autres pour sa langue. L'élaboration d'un projet commun motive la communication, facilitée par la mise à disposition de nombreuses ressources. Ce dispositif est destiné aux étudiants (enseignement supérieur, centres de langues), lycéens et adultes maîtrisant au moins une langue romane de référence en tant que langue maternelle ou étrangère.

[www.galanet.eu](http://www.galanet.eu) ; contact : [galanet@u-grenoble3.fr](mailto:galanet@u-grenoble3.fr)

**GALAPRO** (2008-2010) : ce dernier programme se veut un instrument de diffusion de l'intercompréhension auprès des publics spécialisés (étudiants et professeurs de langue en particulier). Il offre une formation aux futurs animateurs sur la plateforme GALANET. Chaque animateur peut faire l'expérience du travail collaboratif, de l'intercompréhension en langues romanes, des outils de communication à distance. Pour assurer un meilleur suivi des animateurs, la formation est encadrée par un ou plusieurs formateurs de tuteurs.

[www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)

### **EuroComRom**

Dans les années 1980, trois chercheurs allemands, H. Klein, T. Stegmann et F.-J. Meissner (universités de Francfort et Giessen) développent la didactique d'EuroCom, « chemin vers le plurilinguisme en Europe ». La stratégie d'EuroCom se décline dans les trois groupes principaux de langues : EuroComRom (romanes), Germ (germaniques), Slav (slaves). Elle se développe en éditant de nombreux ouvrages didactiques et en proposant des sessions de formation à objectif spécialisé.

Le point de départ d'EuroCom est la théorie des « sieben Siebe », les sept tamis, qui filtrent les nombreuses analogies entre langues : 1/ lexique international commun à l'ensemble des langues de familles différentes. 2/ Lexique « pan-roman » permettant d'opérer des transferts de sens immédiats entre langues de même famille. 3/ Correspondances phonétiques. 4/ Conventions graphiques et prononciations. 5/ Structures syntaxiques pan-romanes. 6/ Étude des éléments morphosyntaxiques. 7/ Préfixes et suffixes de même origine grecque ou latine.

Chaque édition des « Sept Tamis » présente également des « mini-portraits » de chacune des langues du groupe : histoire ; caractéristiques linguistiques ; liste des mots les plus utilisés... Un cédérom offre la version parlée de l'ensemble des textes du recueil.

Ce n'est pas à proprement un manuel, puisqu'il n'y a pas de progressions ni de parcours spécifiques. Cet ensemble didactique est une base solide pour les sessions de formation proposées par EuroComRom. L'introduction à la didactique de l'intercompréhension (version française de Franz-Joseph Meissner) reste un modèle du genre pour la compréhension pragmatique des langues romanes.

*EuroComRom – les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension – français – català – español – italiano – portugês – român (330 pages et cédérom), Shaker Verlag, Aachen, 2004. [www.eurocomcenter.de](http://www.eurocomcenter.de) [www.eurocomprehension.info](http://www.eurocomprehension.info) ou [www.eurocomcenter.de/](http://www.eurocomcenter.de/) <http://eurocomprehension.eu/index.htm>*

**Babelweb** propose des tâches à accomplir dans une langue romane au choix du participant (adolescent-adulte). Les contributions alimentent alors le forum et les blogs et deviennent sources d'échanges. Les concepteurs privilégient une « didactique invisible » permettant une pratique réelle et socialisée d'intercompréhension entre natifs et grands apprenants.

*<http://www.babel-web.eu> et <http://edu.babel-web.eu>.*

Contact : [babelweb.info@gmail.com](mailto:babelweb.info@gmail.com)

### **Itinéraires romans**

L'Union latine est à l'initiative de cette réalisation, utilisable dans des classes de début de collège via l'Internet. Il s'agit de six petits films d'animation de grande qualité graphique qui permettent, au travers d'une courte histoire divertissante, de prendre conscience de l'unité et de la variété de six langues romanes (catalan, espagnol, italien, français, portugais, roumain). Outre l'identification des langues, les jeunes internautes mettent en place des stratégies de perception et de reproduction de quelques premiers actes de parole. Les six unités sont très diverses et permettent une utilisation de classe très souple : sensibilisation, initiation à la compréhension ou à la production orale, et enfin séries d'exercices de langue.

*<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>*

### **VRAL : Voie Romaine à l'Apprentissage des Langues**

Le programme VRAL (Voie Romaine à l'Apprentissage des Langues) est un programme Socrates Lingua 2 (2004-2006) qui regroupe trois partenaires universitaires de Turin, Aix-en-Provence et Bucarest. Il propose un cédérom audio et vidéo d'unités de langue permettant de créer et de vérifier des stratégies de compréhension de l'oral dans l'enseignement précoce (8-10 ans) de trois langues romanes non maternelles : français, italien, roumain.

*[www.up.univ-mrs.fr/delic/perso/caddeo/index.html](http://www.up.univ-mrs.fr/delic/perso/caddeo/index.html)*

Contact : Stefania Ressico : [valdares@tiscali.it](mailto:valdares@tiscali.it)

### **Euro-mania**

*Euro-mania* regroupe dans un programme Socrates (2005-2008)

un partenariat de cinq instituts européens (l'IUFM de l'université de Toulouse II, concepteur du projet, et Leiria, Bucarest, Rome, Valladolid) qui a créé le premier manuel scolaire européen d'apprentissage disciplinaire (8-11 ans) en intercompréhension des langues romanes. Il existe six éditions différentes (espagnol, français, italien, occitan, portugais, roumain) et un site Internet pédagogique et gratuit commun en sept langues (les langues d'édition plus le catalan).

Le manuel s'inscrit délibérément dans une démarche et un contexte scolaires. L'objectif est de construire 20 notions disciplinaires totalement communes aux programmes nationaux en vigueur (7 en sciences, 4 en mathématiques, 4 en technologie, 5 en histoire) en s'aidant de documents et de consignes rédigées dans l'ensemble des langues romanes. En cela, *Euro-mania* présente une singularité forte par rapport aux autres méthodes d'intercompréhension : elle vise le double objectif de faire acquérir des savoirs via les langues romanes, ainsi que d'initier à la proximité de ces langues, et donc à leur compréhension.

Chacun des 20 modules propose deux notions disciplinaires différentes, menant d'hypothèses au savoir scolaire attendu. Les documents en langues sont ensuite exploités en trois objectifs langagiers : morphosyntaxe (le genre ; le nombre ; le défini et l'indéfini...) ; un système d'occurrence graphique transposable de langue à langue ; une production orale, autour des personnages-mascottes des sept langues. Un portfolio permet de travailler en dehors du contexte disciplinaire les 40 faits de langue approchés avec un exemplier de 125 textes communs. Le fichier de l'élève permet de comparer les langues, de les appréhender, de construire du sens dans sa propre langue, en se servant des langues comme d'un véhicule d'apprentissage. Fruit des méthodologies de la DNL/EMILE, de la méthode expérimentale, et du bilinguisme précoce, *Euro-mania* n'est pas une méthode pour apprendre les langues, mais pour apprendre *par* les langues. Les trois compétences construites sont de l'ordre cognitif (j'apprends mieux en apprenant en plusieurs canaux langagiers) ; métalangagier (je maîtrise mieux *ma* langue car je l'observe et la manipule par le détour de langues apparentées) ; plurilingagier (je rentre dans la compétence de compréhension

écrite et orale, ainsi que de production orale, des langues romanes). Enfin, les langues de la Roumanie ne sont plus étrangères à l'élève de 8-11 ans, que le cadre scolaire aide à bâtir une conscience de citoyenneté européenne. *Euro-mania* s'utilise au cycle 3 et dans les premières années de collège dans les créneaux horaires dévolus aux sciences ; aux langues ; à la maîtrise de la langue maternelle. Une expérimentation à l'échelle européenne est actuellement suivie, à l'initiative du ministère de l'Éducation nationale.

*J'apprends par les langues, manuel européen Euro-mania, fichier de l'élève – édition française (niveau A1, 8-11 ans). CRDP-Midi-Pyrénées/SCÉREN.*

Contacts : [www.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu) et [pierre.escude@toulouse.iufm.fr](mailto:pierre.escude@toulouse.iufm.fr)

### *Langues germaniques*

#### **SIGURD**

SIGURD a pour objectif de sensibiliser aux similitudes linguistiques entre les différentes langues germaniques d'Europe. Le portail SIGURD réunit des contes de fées universels (avec leur traduction hypertexte en cinq langues germaniques) dans le but de montrer aux apprenants les ressemblances qui existent entre leur langue maternelle et les autres langues germaniques.

Le portail Sigurd ([www.statvoks.no/sigurd/](http://www.statvoks.no/sigurd/)) présente une intercompréhension des langues germaniques et des langues scandinaves en particulier.

#### **EuroComGerm**

Ce programme est le versant du programme EuroCom pour les langues germaniques.

[www.eurocomgerm.de/](http://www.eurocomgerm.de/) ou <http://eurocomprehension.eu/index.htm>

#### **IGLO**

*Intercomprehension in Germanic Languages Online* est un projet Socrates (1999-2001) qui a regroupé sept universités de langue germanique autour du partenaire principal de Tromsø (Norvège). À partir de textes mis en ligne de trois niveaux différents (facile, moyen,

complexe) et d'une grammaire contrastive des langues germaniques, le site web permet de bâtir et d'intégrer des passerelles d'intercompréhension entre sept langues germaniques : allemand, néerlandais, anglais, et le bloc scandinave (norvégien, suédois, danois, islandais). IGLO ravive à niveau universitaire une pratique multiséculaire d'intercompréhension scandinave.

Contacts : [www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html](http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html) et [peter.svenonius@hum.uit.no](mailto:peter.svenonius@hum.uit.no)

### ***Langues slaves***

EuroComSlav, méthode déclinée pour la famille slave :

<http://eurocomprehension.eu/index.htm>

<http://www.eurocomslav.de/>

La mise en réseau **Slavic** encourage l'apprentissage plurilingue des langues slaves auprès des locuteurs de langue maternelle bulgare, polonaise, slovaque, slovène et tchèque, et auprès de ceux qui, sans appartenir à cette famille linguistique, s'intéressent aux pays slaves.

<http://www.slavic-net.org/>

### ***Entre familles de langues***

#### **InterCompréhension Européenne (ICE)**

L'objectif du programme ICE est d'analyser de manière empirique, de développer et d'optimiser l'approche et la gestion de l'information et de la connaissance en multiples langues.

L'une des applications de ce programme de recherche fondamentale est l'établissement d'une méthodologie d'enseignement simultané de la compréhension de plusieurs langues européennes apparentées ou voisines qui permettra d'accéder à un immense réservoir d'informations et de connaissances en ne *parlant* que deux langues (par exemple, français et anglais pour un francophone), mais en pouvant en *comprendre* cinq ou six de plus en fonction des besoins (par exemple, espagnol-portugais-italien-roumain et allemand-néerlandais-suédois). La perspective sera de soutenir, au moins en Europe, une forme de

plurilinguisme très pratique et très accessible, respectueux de la diversité des identités européennes.

<http://logatome.eu/ice/ICE032007.pdf>.

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

### ***Initiation au plurilinguisme***

#### **Éveil aux Langues, EOLE, JA-Ling, Elodil...**

À la fin des années 1990, sous l'impulsion notable de Michel Candelier et désormais du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz, des projets pionniers visent à étudier de quelle manière l'éducation prépare les futurs citoyens à la diversité culturelle et linguistique qui caractérise nos classes et nos sociétés. L'objectif principal est de mettre en place des synergies entre les apprentissages linguistiques dans le cadre d'un enseignement incluant des langues plus nombreuses et plus diversifiées – notamment langues minorisées, de l'immigration ou non-européennes. Le projet **Ja-Ling** (Janua Linguarum) étudie l'application pédagogique de ces méthodologies en Europe. **EvLang**, « l'éveil aux langues », cherche à faire entrer dans les écoles de France l'étude de la diversité des langues et des cultures. En Suisse romande, le programme **EOLE** (Éveil et Ouverture aux Langues à l'École) est une remarquable introduction précoce au plurilinguisme. Au Canada, le site d'**Elodil** (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) propose de nombreuses activités pour l'école primaire.

Site *JaLing* : <http://jaling.ecml.at/>

Document pédagogique : *Les Langues du monde au quotidien (cycle 2 et cycle 3)*, coordonné par Martine Kervran, ouvrage + cédérom audio, CRDP de Bretagne/SCÉRÉN.

Pour se procurer les manuels *EOLE* (livre du maître + dossier de l'élève + 2 CD ; soit pour 4-8 ans, soit pour 9-12 ans) :

[chantal.tomasoni@ne.ch](mailto:chantal.tomasoni@ne.ch)

Site *Elodil* : [www.elodil.com](http://www.elodil.com)

#### **EU & I**

EU & I regroupe une série d'activités ludiques et pragmatiques séparées (réserver une chambre d'hôtel au Portugal, décrypter un bulletin

météorologique en néerlandais, écouter un petit conte suédois...) qui conduiront à des tâches de compréhension dans diverses langues et donneront à l'utilisateur la conscience des stratégies par lesquelles il peut entrer dans des langues inconnues.

[www.eu-intercomprehension.eu/indexfr.html](http://www.eu-intercomprehension.eu/indexfr.html)

**Chainstories** (Histoires en chaîne) : l'objectif principal de cette expérience pédagogique est d'amener les jeunes enfants ainsi que leurs familles à apprécier la diversité linguistique mais aussi les similitudes des familles linguistiques en Europe.

[www.chainstories.eu](http://www.chainstories.eu)

### Book2

Le Goethe-Institut met en ligne le programme *book2* : site gratuit de 100 leçons pour débutants (A1/A2) qui combinent partie écrite (livre) et audio (fichiers sons) dans plus de 40 langues permettant près de 1 600 combinaisons. Le principe est de choisir une combinaison, de télécharger les documents (lourds) sous forme de fichiers mp3 pour une utilisation personnelle et non guidée.

[www.goethe-verlag.com/book2/](http://www.goethe-verlag.com/book2/)

**REDINTER**, *Rede Europea de Intercompreensão*, est un programme européen (2008-2011) créé à l'initiative de trois universités (Barcelone, Grenoble, Viseu). Il rassemble près de trente partenaires universitaires créateurs de recherche appliquée (méthodes, formations), ainsi que des institutions (AUF, Union latine, délégation générale à la langue française et aux langues de France (ministère de la Culture et de la Communication)...) œuvrant chacune dans l'intercompréhension. Il se donne pour objectifs de valoriser et diffuser auprès du grand public, des professionnels et des décideurs politiques institutionnels, les bonnes pratiques et les initiatives menant de l'intercompréhension vers le plurilinguisme.

Contact : [www.redinter.eu](http://www.redinter.eu)

---

## Vers l'intégration de l'intercompréhension aux structures existantes

---

*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.  
(Celui qui ne connaît pas les autres langues ne sait rien de la sienne.)*

Goethe, *Maximes et réflexions*.

Il existe une caractéristique commune aux méthodes d'intercompréhension que nous venons de recenser : elles sont autonomes, elles se suffisent à elles-mêmes pour permettre aux apprenants de progresser en compréhension, d'acquérir les stratégies d'accès au sens et la confiance pour circuler dans les langues.

Cette autonomie, qui est évidemment un atout dans toute une série de situations, a aussi son revers : l'intercompréhension peut du coup apparaître en opposition, ou en concurrence, avec deux approches de l'enseignement des langues :

– d'un côté, les filières traditionnelles. Et il est vrai que le refus de la « grammaticalisation », le droit à l'approximation, l'entrée délibérée par l'écrit et la réception sont autant d'aspects qui remettent en question des habitudes pédagogiques anciennes, aussi bien que l'approche communicative ;

– d'un autre côté, le « nouveau "positionnement" de l'anglais dans l'éducation », expression que le sociolinguiste britannique David Grabbol emploie pour défendre « l'avenir de l'anglais comme langue

européenne », bref, en faire non plus une langue étrangère, mais une langue seconde<sup>68</sup>. Or l'intercompréhension se présente par nature comme une alternative au principe de la *lingua franca*, c'est-à-dire à la course, voulue ou subie, au « tout-à-l'anglais » (Grin : 2005).

Ce sont là de très sérieux obstacles à sa diffusion : le paradoxe étant que les qualités mêmes qui fondent l'originalité et l'efficacité de l'intercompréhension, si elles sont mal comprises, peuvent constituer le prétexte pour la rejeter comme trop différente, inassimilable, en un mot utopique.

Nous avons donc voulu pour finir évoquer les pistes par lesquelles on pourrait rapprocher l'intercompréhension et des formes existantes d'enseignement. Cela ne passera pas par une sorte de mariage forcé des approches. Tout l'enjeu sera de montrer que les caractères qui définissent l'intercompréhension ne lui sont pas pour autant spécifiques et peuvent donc se partager avec d'autres approches.

#### QUELLE UTILISATION DANS LE PÉRIMÈTRE SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE ?

Trois niveaux d'implication à l'intercompréhension sont possibles en milieu scolaire : la sensibilisation (je mesure que le monde est multilingue) ; l'initiation (j'entre dans le plurilinguisme) ; l'apprentissage (je construis des compétences plurilingues). Depuis une dizaine d'années, dans l'ensemble des écoles européennes, du primaire au lycée, le Portfolio des langues du *CECL* aide à révéler la biographie langagière de l'élève : ce dernier peut indiquer sur ce « passeport » le nombre des langues qu'il apprend, possède ou traverse. Mais dans la réalité, l'école ne donne que bien peu de moyens de pratiquer, apprendre et transmettre ces langues.

La méthodologie de l'éveil aux Langues a permis d'introduire dès les premières années de la scolarité la réalité de la diversité des langues, et de la pratiquer dans des activités qui mènent à une conscience et une pratique métalangagières. Dès le début du collège, les activités d'*Itinéraires romans* offrent à leur tour une très bonne

pratique d'éveil à l'intercompréhension. Mais après avoir acquis la conscience de la diversité des langues, qu'en fait-on ? Passés les stades de la sensibilisation, de l'initiation, quelles pratiques propose l'école ? Force est de constater que le paysage est terriblement monocole.

Quand elle existe, l'initiation à la diversité des langues se prolonge par l'apprentissage d'une langue en étanchéité dès l'entrée en primaire : comme dans beaucoup d'autres pays, l'anglais se taille en France la part du lion avec, de 2002 à 2007, une augmentation de 76 % à 86 % d'élèves. Simultanément, l'allemand chute de 19 % à 11 % et les langues romanes (espagnol, portugais, italien) stagnent ensemble à 2 % sur l'espace français. Au collège, l'anglais représente 93 % des choix en LV1 – 1,5 % pour l'espagnol, première des langues romanes – avec la pratique d'enseignement en étanchéité que l'on sait. Le « modèle scandinave », modèle linguistique d'apprentissage de ces pays qui provoquent ou notre jalousie ou notre admiration lors des rapports PISA, ne semble pas encore prêt à être introduit en France ni dans les pays de langue romane. On rappellera ici que 42 % des Européens pratiquent une langue romane.

Voici à l'inverse quelques propositions de réorganisation : on conviendra qu'elles sont techniquement simples à mettre en œuvre et qu'elles ne bouleversent pas les programmes. Dès l'âge de trois ans, une heure par semaine d'enseignement de langues romanes (comptines, contes, albums, rituels...), puis une heure par jour d'enseignement dans une langue romane (enseignement disciplinaire comme l'EPS, les sciences, la géographie...) mèneraient à un degré de compétence dans les langues romanes, en compréhension comme en production, aussi intensif que celui des langues scandinaves et de l'anglais chez les Suédois, Danois, Norvégiens, Féroïens, Islandais... Résultats attendus ? Le renforcement de la langue première, la maîtrise des codes, la fluidité de circulation dans les langues, la conscience d'une appartenance européenne, avant un transfert évidemment facilité vers d'autres langues – l'anglais par exemple.

L'objectif n'est pas de tout transformer, mais de changer la perspective sur les langues : de les appréhender de manière compara-

68. Voir Claude Truchot, 2008 : 140-141.



tiste et simultanée dans la dynamique de leur fonction véhiculaire d'apprentissage de notions disciplinaires. Le public pratique et manipule les langues, construisant presque à son insu des compétences avérées en intercompréhension et en maîtrise des codes : « Je ne fais pas des langues, je fais des mathématiques » disent les enfants lors des expérimentations. Le comportement des élèves face aux langues apparentées change alors du tout au tout : elles ne sont plus étrangères, mais familières ; un texte dans une langue apparentée est compris, notamment grâce à son contexte disciplinaire, à l'objectif scolaire auquel il participe. Une telle pratique intégrant langues et disciplines semble démontrer, outre une économie pédagogique d'échelle – on apprend deux disciplines en un créneau horaire ! -, une efficacité réelle dans les constructions des compétences cognitives et linguistiques.

Tout conduit à penser que les pratiques intégratrices (EMILE, intercompréhension de langues apparentées), pour l'heure trop largement délaissées par les instances pédagogiques — et donc par les concepteurs et éditeurs de méthodes — ont un véritable avenir à l'école. À l'heure actuelle, le manuel *Euro-mania* est le seul à s'inscrire dans cette perspective. Utilisable en France dès le cycle 3 tant dans les créneaux dévolus aux langues (1h par semaine), aux sciences expérimentales et à la technologie ou à l'histoire et à la géographie (plus de 2h pour chaque groupe disciplinaire), aux mathématiques (5h), qu'enfin au français (8h) pour des séances de maîtrise de la langue – lexique, grammaire, conjugaison, acquisition de compétences métalinguistiques –, il offre au maître une liberté d'emploi lui permettant de construire des progressions langagières spécifiques.

Notons que la majeure partie des méthodes d'intercompréhension existantes cible un public adulte – étudiants et apprenants autonomes, c'est-à-dire déjà sortis de l'enseignement primaire et secondaire. À ce niveau, l'intercompréhension préparerait à la mobilité en Europe et dans le monde, à la maîtrise de la diversité des langues, à l'aisance devant la variabilité, au transfert de compétences, etc. La dissémination passera grâce à la mise sur le marché de méthodes nouvelles et pragmatiques (*EuRom 5*) ; grâce à l'utilisation de plates-formes sur la Toile à des fins de contenus thématiques (*Galanet* en est un brillant

exemple<sup>69</sup>). Il existe des exemples d'intégration intercompréhensive des savoirs et des langues, hélas encore trop ponctuels : l'apprentissage du français et de l'anglais en technologie (AIT de Bangkok), les cours d'économie avec des appoints d'intercompréhension en langues romanes (La Sapienza, Rome) ; en traductologie (universités de Trévise, de Pompeu Fabra à Barcelone, Pablo de Olavide à Séville) ; en gestion multilingue d'information (université de Reims)... Il suffit de si peu pour transformer les licences et masters bilatéraux ou bilingues en de véritables matrices plurilingues : autant d'atouts pour des unités d'enseignement qui bonifieraient des cursus universitaires et gagneraient à être conçus non tant comme des pratiques de sensibilisation ou d'initiation, mais comme les bases possibles d'un nouvel apprentissage.

### LE FLE : UNE MÉTHODOLOGIE RÉSOLUMENT INTERCOMPRÉHENSIVE !

Cela nous amène à traiter du cas spécifique du français langue étrangère (FLE). En tant qu'enseignement d'une langue pour allophones, le FLE se fonde tout naturellement sur l'intégration de deux langues : langue source de l'apprenant, une ou multiple, et langue cible, le français.

Cette méthodologie retrouve donc, parfois sans l'explicitier, la dynamique d'un apprentissage en intercompréhension. Le maître doit en effet à l'évidence reconnaître et sans doute connaître les compétences en langue des apprenants, qui n'apprennent pas à lire ou à écrire, mais *à lire et à écrire en français*, ce qui est radicalement différent : le maître de FLE transfère sur la matrice de comportements langagiers déjà élaborés des performances en une nouvelle langue. Ces performances réalisent, valident et consolident des compétences acquises ailleurs.

Quels avantages supplémentaires peut apporter une approche en intercompréhension ? Dans un premier temps, elle va fonder l'ap-

69. Voir Encarnación Carrasco Perea, Christian Degache et Yasmin Pishva, « Intégrer l'intercompréhension à l'université », *APLV Langues modernes* (2008-1 : 62-69)

prentissage des langues dans le protocole du *continuum*. La langue source est reconnue comme porteuse de compétences universelles (lire, écrire, produire) et spécifiques (sa codification particulière des invariants) ; la langue cible est intégrée dans l'espace plus large des langues romanes.

Par ailleurs, on sait que la didactique du FLE est variable en fonction de la langue source de l'apprenant. La théorie linguistique des « cercles concentriques » consiste à toiser les langues, de la plus transparente à la moins transparente, en fonction d'une langue repère. La transparence est double : elle affecte le lexique et l'alphabet (transparence sémantique) comme les modalités de déclinaison des invariants (transparence d'invariants). Dans le cas du français, les zones concentriques sont ainsi définies : a) langues de la famille romane ; b) langues de la famille indo-européenne ; c) langues n'appartenant pas à la famille indo-européenne.

Il existe des méthodes, conceptuelles ou empiriques, pour dégager de la transparence dans des langues a priori opaques. Nous prendrons ici l'exemple d'une adaptation de l'intercompréhension aux nécessités d'un cours de FLE dans le contexte suivant : il s'agit de l'Asian Institute of Technology (AIT) de Bangkok, qui rassemble des étudiants venus des différents pays d'Asie et leur dispense des cours en anglais. À partir de modèles méthodologiques (*EuRom 4* et les sept tamis d'*EuroComRom* en particulier) ainsi que par des expériences empiriques, Mme Ginette Chamart, professeur de FLE à l'AIT, a élaboré une technique d'apprentissage du français qui utilise à plein la langue-pont qu'est l'anglais. Voici comment elle nous décrit son approche<sup>70</sup> :

« Dès la première séance de travaux pratiques, les étudiants sont familiarisés avec les notions de mots transparents, translucides et opaques (appelés « feu vert, orange et rouge »). Seule la traduction des termes restés opaques malgré le contexte est donnée. Pour les termes translucides, seuls les “échos” en anglais sont donnés, échos qui servent par la suite de bases mnémotechniques. »

70. Nous remercions très vivement Mme Ginette Chamart de nous avoir communiqué le résultat de ses travaux.

Le cours vise une compréhension globale de la langue française, *via* les principaux cribles donnés – transparence lexicale ; affixes. La progression des textes est primordiale : on part de textes sur des sujets connus, largement contextualisés, aux structures et au lexique soigneusement choisis, pour entrer peu à peu dans des textes relevant de domaines moins familiers, et arriver enfin à des articles de journaux authentiques et non retravaillés.

L'approche du texte écrit – et oralisé – reste « classique » : a) repérage des indices grâce au contexte (indices paratextuels, titre) et au vocabulaire transparent ; b) travail en commun sur l'extraction de sens par l'étude de la forme – à l'oral ou à l'écrit, travail guidé et monitoré ou en autonomie – ; c) reformulation *en anglais* pour « recadrer les approximations et la tendance des étudiants à broder ». Ce travail d'approche global reste parallèle et inséparable d'exercices sur la langue, eux aussi classiques, mais pilotés à partir des « opacités » relevées dans le texte : a) liste de mots-outils (qui sont en général les mots les plus opaques et les plus spécifiques de la langue) avec leurs traductions en anglais dans une phase contextualisée ; b) liste des déclinaisons verbales et exercices de transfert ; c) liste des affixes « intercompréhensibles » (université/university) et exercices de transfert.

Mme Chamart décline les avantages d'une telle méthode pour ses étudiants :

« Ce type de cours 1/ réduit les inhibitions dues au stress de la classe de langue. Les étudiants timides et réservés, ainsi que ceux issus des filières scientifiques, sont *confortables* (sic) dans un cours basé sur l'écrit et le temps de réflexion ; 2/ il supprime le côté infantilisant du cours débutant : on y aborde très vite des sujets réels ; 3/ il place les difficultés grammaticales au second plan et fait la part belle au vocabulaire, au contenu et au débat ; 4/ il donne une réponse rapide à des besoins précis. (À titre d'exemple, nos étudiants en doctorat de « gestion des transports » ont besoin d'accéder à des documents en français, car leur domaine est fortement marqué par la technologie française. Un cours traditionnel ne leur serait d'aucune utilité.) »

Désinhibition, motivation, efficacité constituent trois avantages de cette méthodologie empirique, sans aucun doute très partagée dans le

monde du FLE, et qui fait la part belle aux « échos », aux aller-retour entre langue source et langue cible :

« Le français n'est plus perçu comme langue étrangère ou s'opposant à l'anglais, mais comme langue complémentaire. Apprendre le français devient un moyen d'approfondir ses connaissances de l'anglais, d'apprendre une nouvelle langue sans avoir le sentiment de se disperser. Le français n'est plus perçu comme difficile, mais au contraire proche de l'anglais, donc accessible. L'approche passive élimine les principaux obstacles grammaticaux. Les premiers pas franchis sans stress, les étudiants peuvent s'orienter vers un cours de conversation sans appréhension. Enfin, le français est perçu à son tour comme une fenêtre vers d'autres langues romanes, qui ne paraissent plus inaccessibles. »

L'apprentissage du FLE se révèle ainsi parfaitement intégré : dans ses objectifs de langue, dans sa démarche actionnelle et enfin par le jeu des langues qu'il met efficacement en contact. Sa première performance réside sans doute dans les compétences métalangagières construites, profitables tant à la langue cible qu'à la langue source. Cette efficacité se révélera particulièrement dans le cas d'une didactique du FLE à partir d'une langue source romane.

### **L'INTERCOMPRÉHENSION AU DÉFI DE SON INTÉGRATION**

Au terme de ce parcours, nous espérons avoir donné à nos lecteurs une idée plus précise de l'intercompréhension, de ses fonctionnements, de ses applications et des outils actuellement disponibles. Il reste à présent à relever le défi de son intégration dans les cursus scolaires et universitaires, dans les cours spécialisés de langues (type FLE), seule garantie de sa diffusion effective.

Comment parvenir à une telle intégration ? En premier lieu, par un travail de persuasion, fondé sur la réalité, linguistique, du monde et, cognitive, des individus. En convainquant les autorités éducatives et les enseignants de l'efficacité accrue qu'y gagnera l'apprentissage des langues. En luttant inlassablement contre la conception enfermante d'un enseignement étanche, qui ne tient pas compte des parcours

individuels des apprenants, ni de leurs acquis antérieurs, ni de leurs besoins futurs. En dénonçant le mythe d'une *lingua franca* dont la connaissance universelle (première illusion) et la maîtrise impeccable (seconde illusion) suffiraient à résoudre tous les problèmes de communication entre allophones.

En second lieu, il faut multiplier les matériels disponibles : en diffusant largement les méthodes existantes, mais surtout en cherchant à produire des adaptations aux besoins spécifiques. Selon l'âge des apprenants, selon l'organisation des enseignements, selon les formes possibles de transversalité qu'offrent les systèmes éducatifs.

Il s'agit au fond d'enclencher un cercle vertueux : quand les autorités éducatives auront redéfini les programmes pour répondre concrètement aux objectifs généraux qu'elles se sont fixés en adoptant le *CECR*, cela incitera les concepteurs de méthodes pédagogiques à intégrer les outils de l'intercompréhension, ce qui amènera les éditeurs à proposer des produits scolaires répondant à ces prescriptions redéfinies. Parallèlement, on intégrera à la formation des futurs enseignants des modules d'initiation au plurilinguisme et à ses outils, adaptés au public et aux disciplines qu'ils auront la charge d'enseigner.

Qu'y gagnerait-on ? Un meilleur rendement éducatif global, une bien meilleure efficacité individuelle des élèves, donc une sérénité accrue – ou retrouvée – des enseignants, un renouvellement de l'ingénierie éducative et enfin, et ce n'est pas le moins important, la construction d'une citoyenneté tout à la fois fière de ses origines et ouverte aux pluralités d'un monde globalisé. Les enjeux sont ainsi tout à la fois d'ordre éducatif, éthique et politique. Il reste aux différents acteurs, responsables éducatifs, enseignants, prescripteurs, élèves et apprenants, à vouloir s'en emparer : avec ce livre nous souhaitons pour notre part y avoir aidé.

# Bibliographie

- BANNIARD Michel (1997), *Du Latin aux langues romanes*, Nathan Université.
- BLANCHE BENVENISTE Claire (1997), *Eurom 4. Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- BLANCHE BENVENISTE Claire (2007), « Formes de compréhension approximative », in Éric CASTAGNE (dir.), *Les Enjeux de l'intercompréhension*, Reims, Épure-éditions et presses universitaires de Reims, coll. ICE : 167-179.
- CADDEO Sandrine (2008) « Trois langues romanes au service de l'enseignement du français – Aspects morphologiques et syntaxiques », in M. CANDELIER, G. LOANNITOU, D. OMER et M.-T. VASSEUR (dirs), *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.219-232, en collaboration avec E. VILAGINÉS SERRA.
- CANDELIER Michel (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. EvLang : bilan d'une innovation européenne*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- CAPUCHO Filomena, MARTINS Adriana, DEGACHE Christian, TOST PLANET Manuel (eds) (2007), *Actes du colloque Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Editora.
- CASTAGNE Éric, « Le programme “Intercompréhension Européenne” (ICE) ou comment utiliser la linguistique contrastive pour mieux se comprendre en Europe », in SCHMITT Christian & WOTJAK Barbara (eds), *Beiträge zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich*. Leipzig, oct. 2003. *Akten der gleichnamigen internationalen Arbeitstagung*, 2005. Consultable sur <http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>
- CASTAGNE Éric (coord.), (2005-2007), *Les enjeux de l'intercompréhension – The stakes of intercomprehension*, Collection ICE, Presses Universitaires de Reims-Épure éd.
- CERQUIGLINI Bernard (1995), *L'Accent du souvenir*, Paris, Éditions de Minuit.
- CERQUIGLINI Bernard (2008), « Les États-Unis d'Amérique, pays francophone », in *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 3, n° 2, Études francophones, Maison franco-japonaise.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (version intégrale : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)), Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Rédacteurs : BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael.
- CONTI Virginie et GRIN François (coord.) (2008), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg éd.
- COSTE Daniel (1998), « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble-III.

- CUQ Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.
- DABÈNE Louise (1975), « L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines », *Langages* 39.
- DABÈNE Louise et DEGACHE Christian (eds) (1996), *Comprendre des langues voisines, ELA Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 104, Paris, Didier.
- DALGALIAN Gilbert (2000), *Enfances plurilingues*. Paris, L'Harmattan.
- DEGACHE Christian (1997), « Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman : le programme Galatea/Socrates », *Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon*, 23-25 sept. 1997, Aupelf-Uref, consultable sur <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/dc97a.htm>
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE, ministère de la Culture et de la Communication, *L'intercompréhension entre langues apparentées*, Références 2006, consultable sur [www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf](http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf).
- DOYÉ Peter (2005), *L'Intercompréhension*. Conseil de l'Europe, études de référence, Strasbourg, consultable sur [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf)
- DUVERGER Jean (2008), « De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue », *Le français dans le monde*, 355 (janv.) : 25-27.
- ECO Umberto (1994), *La Recherche de la langue parfaite dans la culture européenne* (trad. : Jean-Paul MANGANARO), Paris, Seuil.
- ESCODÉ Pierre (2008), « Les Enjeux d'un manuel européen plurilingue ; présentation d'une méthode européenne », *Colloque européen « didactique du plurilinguisme (8-13 ans) »*, 30 sept.-1<sup>er</sup> oct. 2008, IUFM de Toulouse ([www.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu)).
- ESCODÉ Pierre (2010), « *L'intercompréhension et ses compétences : une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage Euro-mania* » in Peter DOYÉ et Franz-Joseph MEISSNER, *Lernerautonomie durch Interkomprehension : Projekte und Perspektiven*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- GARDE Paul (2004), *Le Discours balkanique, les mots et les hommes*, Paris, Fayard.
- Le français dans le monde* (1997), collectif, n° spécial (janvier) : *L'Intercompréhension : le cas des langues romanes*, Recherches et applications, Paris, Hachette.
- GRIN François (2005), « L'enseignement des langues étrangères comme politique publique », rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, [http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport\\_Grin.pdf](http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Grin.pdf)
- HAGÈGE Claude (1992), *Le Souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*. Paris, éditions Odile Jacob.
- HAUT CONSEIL DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE (2005), « Quelle politique linguistique pour quel enseignement des langues ? », avis n° 19, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/avis19.pdf>
- JAMET Marie-Christine (2007), *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*, Coll. Giessener Beiträge zur Fremmsprachendidaktik, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- JAMET Marie-Christine (dir.) (2009), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze, Ricerche e implicazioni didattiche*, Venise ; Università Ca' Foscari Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina srl.
- JANIN Pierre (2009), « Développer le plurilinguisme, enjeu essentiel de notre temps : quel rôle pour l'intercompréhension ? » : 49-69, *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*, GONÇALVES Carolina et GROUX Dominique (dir.), L'Harmattan.
- LAFONT Robert (1997), *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, Paris, L'Harmattan.
- LAPIERRE Jean-William (1988), *Le pouvoir politique et les langues*, Paris, PUF.
- MEISSNER Franz-Joseph (2008), « Que pourra apporter la didactique du plurilinguisme au développement de l'école européenne ? », *Les Langues Modernes*. n° 1/2008.
- MEISSNER Franz-Joseph, MEISSNER Claude, KLEIN Horst G., STEGMANN Tilbert D. (1999), *EuroComRom – les sept tamis : lire les langues dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension*, Aachen : Shaker Verlag.
- MEISSNER Franz-Joseph (2002), « Le transfert dans la didactique du plurilinguisme », In: KISCHEL Gerhard (Hrsg.), *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Intercomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses, Hagen, 9-10 November 2001*. Aachen : Shaker Verlag, 46-57.
- MEISSNER Franz-Joseph (2009), *Pourquoi l'intercompréhension intéresse-t-elle les non-romanophones ? Conséquences pratiques et état des lieux en matière des recherches germanophones*, disponible à l'adresse suivante : [http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/romanistik/didaktik/Mitarbeiter/mitarbeiter\\_meissner/meissner/externerveranstaltungen/barcelona-tr/at\\_download/file](http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/romanistik/didaktik/Mitarbeiter/mitarbeiter_meissner/meissner/externerveranstaltungen/barcelona-tr/at_download/file)
- MESCHONNIC Henri (1997), *De la langue française. Essai sur une clarté obscure*, Paris, Hachette littérature.
- MEUNIER Olivier (2008), *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance. Vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels*, Paris, L'Harmattan.
- OLLIVIER Christian (2008), « Le linguistique et le non linguistique en intercompréhension », *Cahiers de l'Accedle*, 3 : 127-149. Consultable sur : <http://eurofle.wordpress.com/category/intercomprehension/>
- PERREGAUX Christiane (1994), *Les Enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Bern, Peter Lang.
- PORQUIER Rémy & PY Bernard (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère, contexte et discours*, Paris, Didier/CREDEF (Essais).
- QUEMADA Bernard (1995), « Apprendre à comprendre les langues », *Plurilinguisme et intercompréhension*, La Tribune Internationale des langues vivantes TILV, n° 16, nov.

## ■ L'INTERCOMPRÉHENSION, CLÉ DU PLURILINGUISME

REINHEIMER Sanda & TASMOWSKI Liliane (1997), *Pratique des langues romanes*, Paris, L'Harmattan.

SKUTNABB-KANGAS Tove (2002), *Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe ? Quelques arguments*, Conseil de l'Europe, études de référence, Strasbourg, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skuttnab-KangasFR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skuttnab-KangasFR.pdf)

TEYSSIER PAUL (2004), *Comprendre les langues romanes, méthode d'intercompréhension*, Paris, Chandeigne.

TOST PLANET Manuel (2005), « I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze », in A. BENUCCI (ed), *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET, 15-54.

TRUCHOT Claude (2008), *Europe : l'enjeu linguistique*, Paris, La Documentation Française.

YAGUELLO Marina (1988), *Catalogue des idées reçues sur le langage*, Paris, Le Seuil.

ZEMB Jean-Marie (1995), « Des raisons de mieux comprendre que la raison comprend assez bien », *Comprendre les langues, aujourd'hui*, Paris, La Tilv'Éditeur, collection « Paroles & Actes ».

### ***Un pas plus loin***

– *L'Enfant sauvage* de François Truffaut, (France, 1969) ; une histoire vraie sous le Directoire : Truffaut joue le rôle du professeur Itard, qui tente d'éduquer Victor, le jeune enfant sauvage, et de lui apprendre en vain le langage.

– *Un film parlé (Um Filme Fallado)*, de Manoel de Oliveira (Portugal, 2003) ; cette œuvre est bâtie sur le principe d'une intercompréhension orale entre les personnages.

– *Un Prophète* de Michel Audiard, (France, 2009) ; dans l'univers violent d'une prison centrale, le héros parvient à une sorte de rédemption, notamment par sa facilité à pénétrer des communautés hostiles, identifiées par leurs codes langagiers (arabe, corse, français).







