Le texte suivant est un extrait de l'introduction à la didactique de l'eurocompréhension

Meißner, Franz-Joseph. Meissner, Claude. Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2004): *EuroComRom - les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aix-la-Chapelle 2004.

1.2 La didactique de l'intercompréhension

Dans les têtes des apprenants d'une deuxième, troisième ou quatrième langue, toutes les langues se parlent sans cesse.

La didactique du plurilinguisme dote les didactiques des langues étrangères d'aspects transversaux[1]. Il s'agit d'une didactique transférentielle qui en misant sur la rentabilisation de la parenté linguistique vise à l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures[2]. À nos yeux, les structures parentales sont plus bénéfiques que pernicieuses pour l'abord d'une deuxième ou troisième langue de la même famille. Ainsi, la didactique du plurilinguisme parvient à développer des réponses aux défis de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans l'Union Européenne. En jetant un regard d'ensemble sur nos langues scolaires et leur enseignement y compris la langue maternelle, elle tente d'optimiser l'input méthodologique afin de faciliter aux élèves le chemin vers le plurilinguisme.

Selon les théories cognitivistes, l'amélioration de l'apprentissage passe par la conscientisation des apprenants et le développement de stratégies métacognitives. Ceci vaut également pour les langues et leur acquisition, qu'elle soit guidée ou non. C'est ici que se situent les méthodes intercompréhensives, dont EuroCom. Elles invitent les étudiants à comparer des phénomènes interlinguistiques et interculturels et à ne pas perdre de vue leurs propres démarches didactiques, à savoir leurs processus d'apprentissage et leurs attitudes comportementales[3]. Les études portant sur l'apprentissage efficace des langues ne laissent pas le moindre doute sur le fait que le bon apprenant compare sans cesse les différents schémas linguistiques fournis par les langues d'ores

---

[1] Franz-Joseph Meissner : Umrisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In : Lothar Bredella (éd.) : *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Gießen 4-6.10.1993.* Bochum : Brockmeyer 1995, 173-187.

[2] Peter Doyé (2003) : Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Fremdsprachenunterrichts. In : Franz-Joseph Meissner & Ilse Picaper (éds.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003*. Tübingen: Narr, 32-48. Eva Burwitz-Meltzer : Neue curriculare Anforderungen an den Englischunterricht im Kontext der Mehrsprachigkeit. ibidem, 20-31. Pour la discussion sur les aspects transférentiels en didactique des langues avant 1995, on lira avec profit l'article d'Albert Barrera-Vidal (1995) : Zur Frage der 'doppelten Kontrastivität' beim Lernen fremder Sprachen. Das Spanischlernen bei deutschsprachigen Französischlernern. In: Claus Gnutzmann (coord.) : *Kontrastivität und kontrastives Lernen*. Tübingen: Narr 25-41.

[3] Hans Rheinfelder (*Vergleichende Sprachbetrachtung im neusprachlichen Unterricht*. München : Hueber 1926) et Mario Wandruszka (Wege zur Mehrsprachigkeit an unseren Schulen. In: Brigitte Narr & Hartwig Witte [éds.] : *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Language Acquisition and Multilinguism, Els Oksaar zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr 1986, 223-233) ont déjà montré que cette comparaison fait bien partie de l'éducation formelle.

et déjà connues à ceux qu'il rencontre en parcourant les données d'une langue-cible nouvelle[4]. En même temps, il optimise ses propres stratégies d'apprentissage. C'est un préalable important pour l'apprentissage en autonomie.

Avant de décrire le fonctionnement de l'intercompréhension, il paraît nécessaire de définir deux termes fondamentaux pour la didactique de l'intercompréhension.

1.2.1 Intercompréhension

Par le terme *intercompréhension*, on désigne la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise. En général, les variétés d'une même langue sont intercompréhensibles. Un Bavarois comprend un Hambourgeois, un Lillois un Lyonnais car leurs parlers régionaux appartiennent à une même langue. En plus, les thèmes de leurs cultures sont largement identiques, ce qui crée un « fonds commun » pour leurs interactions communicatives. Dans un sens tout à fait comparable, le sociologue allemand Niklas Luhmann définit le terme « culture » comme un répertoire de thèmes communs[5]. Un certain degré d'intercompréhension existe aussi entre les idiomes différents d'une même famille linguistique. Un francophone comprend facilement l'italien (mais pas le russe), un germanophone progresse assez vite en néerlandais… Comme on voit, la théorie de l'intercompréhension est en rapport avec une conception « ouverte » du terme *langue.* Dans le sillage de Luhmann, on observera que, entre les cultures romanes, nombreux sont les phénomènes partagés dont les plus évidents sont la latinité, le catholicisme, l'ouverture sur la Méditerranée et une façon méditerranéenne de vivre… En plus, les cultures romanophones partagent, bien sûr, les grands mouvements qui caractérisent l'histoire spirituelle de l'Occident.

1.2.2 Plurilinguisme

Comme le dit Umberto Eco, les polyglottes possèdent leurs langues fortes et celles qu'ils pratiquent moins ; les langues dans lesquelles ils développent et expliquent leurs idées et celles qui leur servent plutôt à connaître les idées de provenance étrangère. Au besoin, un polyglotte change les rôles qu'il attache à ses différentes langues. Une langue de lecture peut devenir langue de la vie quotidienne et instrument communicatif de l'activité sociale. La fonctionnalité variée attachée à ses langues décide du type du motif acquisitionnel. (Voir à ce propos les données fournies par l'*Eurobaromètre* [figure 3]).

Le plurilinguisme individuel et différencié devient une normalité vécue par un nombre croissant d'Européens toujours plus mobiles et polyglottes. La définition des objectifs de compétence partielle dans une troisième, quatrième ou même cinquième langue étrangère s'intègre dans cette expérience. La didactique du plurilinguisme

---

[4] Neil Naiman, Maria Fröhlich, H. H. Stern & Angie Todesco : *The Good Language Learner.* Foreword by Christopher Brumfit. Cleveland/Philadelphia/Adelaide : Multilingual Matters 1996. Horst Raabe : Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* 34/6, 1998, 4-10.

[5] *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991 (4e éd.) : Le système se crée par la voie d'une communication qui englobe toutes formes d'interaction, ce qui exige la compréhension des thèmes communément traités.

reprend par conséquent une définition différenciée du plurilinguisme qui est à même de servir au développement de concepts d'apprentissage correspondant aux besoins de la société cognitive. Toute définition pédagogique du plurilinguisme se doit donc de prendre en considération la dynamique et la croissance des compétences plurilingues : « Une personne peut passer pour plurilingue si elle parvient à communiquer en au moins deux langues étrangères en dehors de sa langue maternelle… », soulignent les coordinateurs des *Propositions pour un enseignement des langues élargi*[6]. Il s'agit d'une définition pédagogique qui souligne le chemin à parcourir pour créer une compétence individuelle pluri-langues. Ce faisant, elle veut encourager les individus à se mettre en route pour acquérir une telle compétence. Elle ne leur demande pas d'être « parfaits » ou d'avoir un degré de compétence proche de celle d'un locuteur natif en toutes les langues. Comme on le voit, les *Propositions* anticipent la pensée centrale du *Portfolio européen pour les langues* : inviter à l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

1.3 Comment fonctionne l'intercompréhension

Depuis la découverte de la langue de l'apprenant, on sait que l'acquisition d'une langue – primaire, secondaire ou étrangère – passe forcément par la formation, la vérification/falsification et la modification d'hypothèses émises à l'égard du fonctionnement et de la grammaticalité de la langue-cible. Tandis que l'enfant construit ses concepts de langue et de contenu selon la systématicité qu'il découvre entre les éléments de sa (future) langue maternelle, l'apprenant d'une deuxième, troisième ou quatrième langue possède déjà un ou plusieurs systèmes : lexiques, grammaires, concepts et tout un savoir encyclopédique relié à ces langues – à partir desquels il émet ses hypothèses.

Ceci explique (une fois de plus) le rôle éminent de la comparaison inter-langues à condition qu'elle soit déclenchée par l'apprenant lui-même et non « imposée » par l'extérieur, un professeur ou une méthode. Une telle imposition risque d'être insensible aux activités mentales internes de l'apprenant ; elle le réduirait facilement à un imitateur réceptif.

La modélisation suivante est le résultat d'études empiriques sur l'intercompréhension de lecture et d'audition de langues romanes « inconnues » (qui n'ont jamais été formellement apprises) par des adultes germanophones[7], pour la plupart des

---

[6] Yves Bertrand & Herbert Christ (réd.) : Europe : Propositions pour un enseignement des langues élargi. *Le français dans le monde* 235, 1990, 44-49. En version allemande : Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 43, 1990, 208-212. En espagnol : Propuestas para unas clases de idiomas extranjeros más ampliadas. *Hispanorama* 57, 1991, 129-132.

[7] Franz-Joseph Meissner : Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In: id. (éd.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60 Geburtstag*. Tübingen: Narr 1997, 25-44. F.-J. Meissner & Heike Burk : Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung,* 12 (1), 2001, 63-102. Des études françaises réalisées par l'équipe de GALATEA sur des informateurs francophones confirment les résultats de nos recherches.

étudiants de l'université de Giessen, toutes disciplines confondues. Le modèle est basé sur l'analyse de plus de vingt « tentatives d'intercompréhension ».

De telles analyses intercompréhensives de langues inconnues (AILI) ont, à nos yeux, l'avantage qu'elles montrent des données langagières et leur traitement mental par les individus indépendamment d'un input effectué par un programme d'apprentissage.

Grosso modo, toutes les analyses nous ont amené à proposer un modèle qui comprend deux étapes : l'inférence d'une grammaire d'hypothèses (GdH) et, plus sophistiqué, le Moniteur Didactique Plurilingue (MDP).

1.3.1 La construction de la grammaire d'hypothèses

La figure 4 illustre la construction d'une grammaire d'hypothèses du contraste espagnol/français, inférée au moment de la première réception d'un texte espagnol par un francophone. Il s'agit d'une construction spontanée de durée éphémère qui est corrigée, recomposée et complétée avec chaque acte intercompréhensif qui met en marche des activités mentales pro- et rétroactives entre la langue-cible et les langues de transfert[8]. Cette GdH spontanée reflète la langue de l'apprenant (l'espagnol) en train de naître[9].

La troisième colonne indique les régularités grammaticales de la langue-cible découvertes et construites. On y rencontre des phénomènes linguistiques de tout type : classes de mots, règles grammaticales, position du sujet, formation de la phrase nominale, phrase verbale, morpho-syntaxe, orthographe (et par ce biais l'orthophonie)… Pour des raisons de plus grande lisibilité, la rubrique 3 fait abstraction des correspondances lexématiques qui, malgré l'importance du groupement des idées effectué par la structure syntaxique, restent bien sûr fondamentales pour l'intercompréhension. L'« orthographe » qu'on rencontre régulièrement dans les protocoles de l'intercompréhension auditive témoignent des influences des langues activées.

---

[8] La littérature décrit la productivité de cette mécanique pour la construction de compétence dans une langue-cible donnée ou pour l'acquisition des langues en général. On n'a pas examiné son rôle dans le domaine des procédés interlinguistiques. (Voir Henning Wode : *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. München : Hueber 1993, 81). Le terme de *décomposition* se réfère à la manière dont l'input verbal est intégré dans le lexique mental. Il s'agit du filtrage et/ou de l'extraction des caractéristiques. de la langue-cible lesquels s'effectuent pas à pas.

[9] Très souvent, la littérature préfère le terme *interlangue* pour *langue de l'apprenant*. Il s'agit d'une forme de compétence langagière qui ne correspond pas encore à celle d'un locuteur natif et dont les caractéristiques les plus marquantes sont sa systématicité et son dynamisme. Cf. Klaus Vogel : *L'interlangue. La langue de l'apprenant*. Toulouse : P.U. du Mirail 1995.

texte de réception (espagnol)	***exemple espagnol après français***	**Construction spontanée de la grammaire d'hypothèses**
Los descubrimientos e inventos, que señalan [el adelanto] efectuado últimamente en los múltiples sectores de la vida humana, han [acrecentado] de tal manera el léxico que los glosarios bilingües aparecidos [hasta ahora], [pese a] revisiones y aditamentos de algunos tecnicismos, no satisfacen [a] quienes los consultan.	Les découvertes et inventions qui signalent [l'avancement] effectué récemment /*ultimement dans les multiples secteurs de la vie humaine ont [accru] de telle manière le lexique que les glossaires bilingues (ap)parus [jusqu'aujourd'hui] [en dépit des] révisions et [ajouts] de quelques [technicismes] ne satisfont pas ceux qui les consultent.	***invention de la grammaire*** ⇒ **formation de l'article (sujet-verbe-objet)** ⇒ **morphème du pluriel /… inventionS/** ⇒ **régularités phonologiques entre les langues traitées ou comparées** ⇒ **identification d'ambiguïtés grammaticales (p. ex. *que/qui* pour indiquer les fonctions de sujet # objet)** ⇒ **régularités inter-morphématiques *efectuaDO/effectuÉ, acrecentado/accrU/últimaMENTE /*ultimeMENT*** ⇒ **congruences : *glosarioS bilingüeS aparecidoS/glossaireS bilingueS paruS*** ⇒ **règles syntaxiques: ordre des mots dans la phrase, relatifs, etc.** ***contrôle des activités mentales*** ⇒ **identification des congruences et des divergences ;** **identification de lacunes au niveau des signifiants et de la sémantique (*quisiera # voudrait*)** **identification des déficits linguistiques et didactiques** ⇒ **sensibilisation pour les potentiels transférentiels et d'interférences** ⇒ **formation de stratégies didactiques pour l'auto-apprentissage**

Figure 4 : Grammaire spontanée ou d'hypothèses

Comme la figure 4 le visualise, la réception de structures interlinguistiquement transparentes déclenche immédiatement des procédures acquisitionnelles. Apprendre une langue étrangère passe forcément par la réception bien qu'elle ne s'arrête pas là. Selon Stephen Krashen, l'input compréhensible est à l'origine de l'acquisition langagière tandis que d'après Merril Swain, c'est l'output plus ou moins compréhensible – la production en langue-cible – qui accélère son acquisition.[10]

[10] Stephen Krashen : *The Input Hypothesis. Issues and Implications.* London: Longman 1985. Merril Swain : Communicative competence: some roles of comprehensible input und comprehensible output in its development. In: Susan M. Gass & Carolin G. Madden: *Input in Second Language Acquisiton*. Rowly Mass.: Newbury House 1985. 235-253.

1.3.2 L'intersystème pluri-langues

« Une langue est un système où tout se tient. » Cette phrase de Ferdinand de Saussure s'applique à l'architecture de n'importe quelle langue humaine. Une langue n'est donc pas un pêle-mêle d'éléments désordonnés, mais une structure bien équilibrée dans laquelle tout élément exerce une fonction particulière par rapport à d'autres éléments et à l'ensemble du système (allemand, chinois, portugais…). La systématicité assure le fonctionnement. Cette découverte nous a enseigné à reconnaître l'importance des relations entre les différents phénomènes d'une même langue.

Bien que les effets de cette pensée sur l'interlinguistique aient été assez faibles, l'idée n'est pas restée sans impact. Ceci touche d'abord deux questions fondamentales, celle de la comparabilité (*Quels sont les critères permettant une comparaison inter-linguistique réussie ? Qu'est-ce qui peut être comparé* ?) et celle des phénomènes interlinguistiques relevés et classifiés (*Quel phénomène correspond en langue A à quel phénomène en langue B ?*).

La psycholinguistique étudie la capacité humaine à maîtriser une ou plusieurs langues. Elle découvre une stupéfiante économie interne dont le lexique mental fait preuve. Il compose, décompose, classifie, structure, connecte, intègre et ré-intègre sans cesse toutes sortes de données linguistiques selon un fonctionnement toujours économique et systématique. Autrement dit, le lexique mental bouge incessamment. Sans son économie interne, notre appareil linguistique mental serait incapable de travailler avec la précision et la rapidité qui le caractérisent[11]. Son activité concerne tous les domaines de l'architecture linguistique : au niveau du signifiant les phons et phonèmes, leur combinabilité, la morphologie et la syntaxe, les mots autonomes (librement combinables) et les collocations. Parmi les facteurs les plus importants, il y a la fréquence des phénomènes. Elle décide de l'aisance avec laquelle un phénomène linguistique est soumis au traitement mental. En même temps, elle s'étend à l'inter-prétation des signes verbaux, à savoir les signifiés, les dénotations, les connotations et toutes sortes de rapports entre les manifestations culturelles et la langue.

Bien qu'on ne puisse pas dire que les relations inter-langues disposent d'un même degré de systématicité que les relations à l'intérieur d'une même langue, on découvre une certaine systématicité entre les phénomènes correspondants qui proviennent de langues différentes. Aussi est-il possible d'établir des régularités apparentes de ces correspondances. On constate ainsi que le graphème de la double consonne *–tt–* italienne correspond assez régulièrement à un *–it–* français, un *–ch–* espagnol, un *–et–* catalan : *latte, lait, leche, llet* ou que *cl–* français en position initiale ré-apparaît sous forme de *ll–* en espagnol, de *ch–* en portugais, de *chi–* en italien : *clef, llave, chave, chiave.* Dans le domaine de l'aspect du verbe, on voit que le gérondif espagnol exerce une fonction similaire à celle de la *continuous form* anglaise : *su abuelo estaba fumando cuando la niña entró… / his grandfather was smoking, when the girl entered….* De telles constatations ne sont pas nouvelles. Ainsi Edward L. Thorndike parlait déjà en 1923 du transfert interlinguistique quand il analysait le rôle du latin

[11] Jean Aitchison : *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford/New York : Basil Blackwell 1987. All. : *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon* (traduit de l'anglais par Martina Wiese). Tübingen : Niemeyer 1994.

pour l'apprentissage des langues modernes — romanes surtout[12]. Et à l'origine de la didactique des langues comme discipline autonome, on trouve, au XVIe siècle déjà, Luis Vives qui croyait que la connaissance du latin faciliterait l'apprentissage des langues romanes[13].

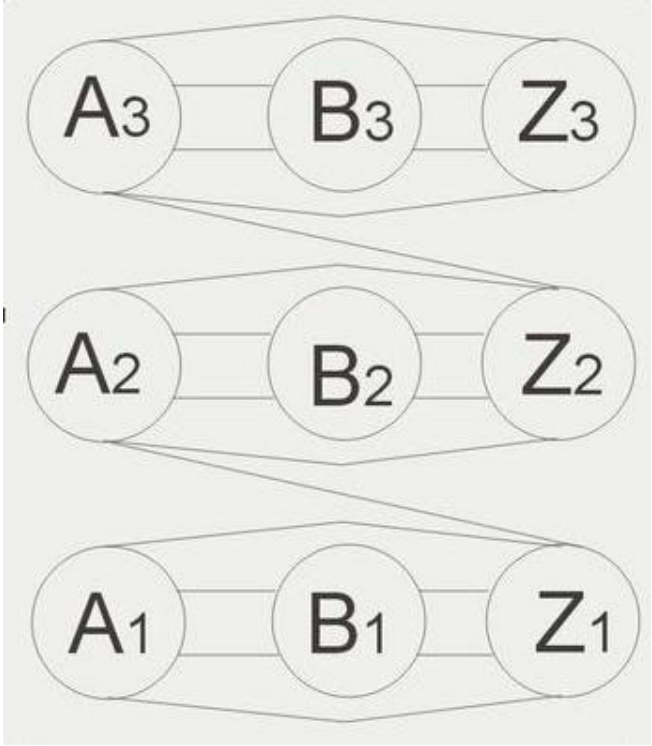


Figure 5 : Développement longitudinal de l'intersystème plurilingue

Pour mieux comprendre le rôle de l'intersystème au cours d'une biographie d'apprentissage plurilingue, on consulte la figure 5. Elle visualise les expériences accumulées par un individu au fur et à mesure qu'il acquiert plusieurs langues. Cette évolution commence bien sûr par la langue maternelle. Elle embrasse des données linguistiques au sens propre (lexèmes, morphèmes, grammaire, « règles ») auxquelles s'ajoutent des observations à propos de la dimension sociale de la langue (*qui dit quoi, comment, à qui, où, quand, à quelles fins, avec quelles réactions, en quelle langue* ainsi que *quel mot accompagne quel autre mot*) et de son acquisition. Dans sa langue maternelle[14], l'enfant conçoit le monde à travers un prisme sémantique et fonctionnel particulier. Au moment de sa première rencontre avec une langue étrangère scolaire, il dispose par conséquent déjà d'un savoir linguistique et métalinguistique considérable. Il arrive d'ailleurs de plus en plus souvent que ce savoir est nourri par plus d'une seule

[12] The influence of first-year Latin upon the ability to read English. *School and Society* 17, 1923, 165-168.

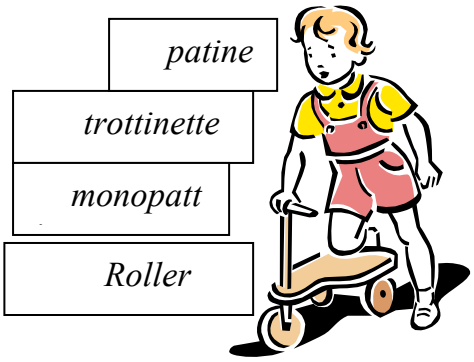
[13] Jean-Antoine Caravolas : Les origines de la didactique en tant que discipline autonome. *History of the Language Sciences*. Berlin/New York: De Gruyter 2000, I, 1009-1022.

[14] Pour la problématique de cette notion : Els Oksaar : *Zweitsprachenerwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer 2003, 13.

langue. Qu'on pense seulement à la situation communicative dans les familles immigrées, dans les foyers mixtes, composés de couples hétéroglottes, et ainsi de suite. C'est dans la classe de langue étrangère que l'enfant se voit alors confronté avec une autre langue et une expérience acquisitionnelle tout à fait différente. Dans la figure 5, le pole « A » représente ce moment du parcours épistémologique d'un apprenant. Le système de la LV2 ne lui apprend pas seulement de nouveaux signes verbaux, organisés selon d'autres principes structurels. C'est aussi qu'il se rend compte de l'arbitraire du signe verbal et du caractère profondément symbolique de la langue. Pendant que dans l'univers mono-langue, il était habitué à un rapport univoque entre le référent et le signifiant, la rencontre avec un deuxième système symbolique ébranle la certitude d'une telle relation univoque entre les signes et le monde. Le monde commence à apparaître brisé à travers différents prismes linguistiques. En même temps, la vue d'une langue sur le monde est relativisée car elle cesse apparemment d'être le seul instrument à façonner l'univers ses concepts. Même si le jeune apprenant ne se rend pas encore vraiment compte de cette relativisation, il sent au moins que le monde est communicable de différentes manières et que le multilinguisme n'y est pas pour rien.

.

La trottinette: exemple d'un mono-concept quadro-codé (voir p. 37)



Etant donné que l'acquisition d'une langue 2 suit un plan pédagogique ou un curriculum de langue, le jeune apprenant se familiarise avec des stratégies nécessaires pour parcourir ce chemin nouveau avec succès. Il apprend à catégoriser les mots, à établir un rapport entre la morphologie et les catégories, à organiser la phrase à partir des catégories, etc., mais aussi à faire des exercices, à apprendre des vocables, à imiter et intégrer un système phonétique nouveau, etc.

L'approche de la LV scolaire est rapide, mais la rapidité a son prix. En comparaison avec la voie « naturelle » de la langue maternelle (LM) qui passe par la socialisation et dont l'espace meuble presque toute une vie humaine, cette voie paraît — malgré les efforts pédagogiques — plutôt artificielle, hautement organisée, des fois même assez stérile, souvent abstraite et en tout cas structurée. Faute de vraies situations communicatives, le soutien social dont l'acquérant a besoin, y est minimisé et faible. À la place d'une expérience riche de la langue — situations, partenaires nombreux, rôles sociaux —, l'acquisition dirigée en classe de langue laisse une impression plutôt pauvre. Souvent la communication y est fonctionnalisée (qu'on le veuille ou non) et dominée par l'objectif acquisitionnel. Le manuel parcouru en 200 heures n'équivaut pas à la richesse d'une langue rencontrée dans la vie sociale et une exposition à la langue maternelle de 90.000 heures dont dispose un natif de 20 ans. Mais bien que l'expérience vécue en classe de langue puisse être différente et moins riche, cela ne signifie pas forcément qu'elle crée une réaction de rejet. En plus elle est relativisée par les expériences vécues dans d'autres matières. L'apprenant y réagit de manière complexe, différenciée et individuelle.

Tout cela explique pourquoi, au moment de la rencontre d'un élève avec la LV2 — visualisé par « A2 » dans la figure 5 —, ses connaissances ont considérablement évolué. Quant à l'apprentissage d'une LV3, on regarde l'input transmis par la LV1 et par la LV2. Cet input embrasse à la fois des données linguistiques des LV1/2 en interaction avec la LM et des données et expériences didactiques ayant trait à leur apprentissage, c'est à dire à celles de la LM et des LV1/3.

Comme pour la LM et la LV1, cet input est difficile à saisir et à décrire. À l'heure actuelle, les didacticiens n'ont même pas analysé l'input lié aux manuels et objectifs pédagogiques de la LV1 par rapport aux différentes LV2 ce qui serait pourtant une tâche relativement facile. Linguistiquement parlant, l'élève dispose à ce moment de deux systèmes linguistiques (même si ce deuxième est loin d'être élaboré) et, de manière implicite ou explicite, de l'intersystème localisé entre les pôles « A1 » (langue de départ) et « Z1 » (langue-cible), respectivement « B1 ».

Une telle mécanique se reproduit grosso modo par rapport à la LV2 (« Z2 ») et à la LV3 (Z3).

Quel est donc l'impact de cette systématicité interlinguistique pour la théorie et la pratique de l'enseignement des langues en général et celles du plurilinguisme en particulier ? La réponse est nette. Bien qu'elle soit presque totalement ignorée par la didactique, elle ne peut être sur-estimée étant donné que l'individu ne répertorie pas seulement les phénomènes intra-langues, mais que les opérations de l'intersystème laissent également leurs traces dans la mémoire. La GdH en tant que construction éphémère est à la base de la formation de la langue de l'apprenant. Les recherches empiriques explicitent les processus mentaux en rapport avec l'intercompréhension d'une langue proche ne laissent pas le moindre doute que, chez un apprenant germanophone d'une deuxième langue romane, la grammaire spontanée est pluri-langues et largement basée sur des données linguistiques romanes. On y trouve, en plus, des traces de toutes les langues activées. Au fur et à mesure qu'une personne opère dans plusieurs idiomes, elle finit par internaliser ce « système » de régularités et d'irrégularités découvertes *entre* « ses » langues. Elle n'acquiert pas seulement une compétence qui embrasse de manière additive et fortuite les connaissances *pluri-langues*, mais aussi *un savoir déclaratif et procédural inter-langues*. Un guidage didactique efficace peut abréger la construction de cette compétence interlinguistique et, par ce biais, optimiser la qualité de l'apprentissage pluri-langues.

Nous possédons des indices suffisamment forts pour émettre l'hypothèse que la compétence interlinguistique détermine largement la qualité de l'apprenant de langues étrangères. Avec la motivation c'est une des plus puissantes composantes de la complexion multifactorielle. Car les schémas connus de la langue maternelle ainsi que des langues apprises plus tard et le degré d'autonomie didactique d'un apprenant décident de la qualité de ses hypothèses inférées par rapport à la structure d'une langue-cible. Comme la méthode intercompréhensive contribue par le biais d'une conscientisation assez forte à améliorer la qualité de l'apprentissage en général, des modules spéciaux doivent être mis à la disposition des apprenants dès l'école primaire[15]. Malheureuse-

[15] Dominique Macaire : Et pourquoi ne présenterait-on pas plusieurs langues à la fois ? De quelques questions concernant les langues et de quelques réponses possibles. *französisch heute* 33, 2002, 88-106.

ment, plusieurs études indiquent que les manuels de langues n'induisent pas assez nos élèves à élaborer des stratégies transférentielles et d'autoguidage.

1.3.3 Les types de transfert

Le fait que la didactique de l'intercompréhension soit essentiellement transférentielle explique le rôle fondamental du chapitre qui suit. On distingue au moins trois types de transfert :

Transfert intralinguistique (à l'intérieur d'une même langue). Il concerne la/les langues de départ activée(s) et la langue-cible. Ce transfert repose sur leur systématicité, à savoir sur la complémentarité fonctionnelle de leurs éléments, de l'arrangement de ceux-ci au niveau des mots et dans la phrase... Le transfert intralinguistique peut consister à chercher une base de transfert appropriée du type *aveugle* → *cécité.*

Transfert interlinguistique. Il s'agit d'un transfert qui va au-delà d'une seule langue : *cécité* → esp. *ceguedad*, adj. *ciego,* → pg. *cegueira*, → cat. *ceguetat* → it. *cecità*. Il est localisé entre la/les langue(s) de départ et une langue-cible (dans les deux sens) et peut être réceptif (identification, re-construction/recodage) ou productif (écrire ou parler en langue-cible sans la connaître véritablement). Ce transfert génère, en plus, un savoir « inter-langues ». On y rencontre des correspondances régulièrement positives (transferts réussis) et/ou négatives (transferts échoués). Des études empiriques révèlent que les apprenants activent plusieurs langues mentalement disponibles, mais à des degrés différents.

Transfert didactique. En effectuant les opérations linguistico-transférentielles, l'individu accumule un savoir instrumental portant sur l'acquisition des structures linguistiques. Ce savoir va au-delà de données linguistiques en soulignant des facteurs comportementaux et didactiques. Dans un contexte comparable, on a parlé d'une « compétence d'apprentissage optimisée » dont la qualité, définie par la largeur et la profondeur des opérations mentales, distingue l'apprenant expérimenté du novice. Le facteur « largeur » se réfère aux nombres et aux types de schémas activés — qu'ils viennent des langues de départ ou de la langue-cible ; le facteur « profondeur » concerne la richesse des scénarios mentaux construits lors de l'intégration de données linguistiques. Ceci explique pourquoi la personne plurilingue a davantage de schémas activables à sa disposition que l'individu monolingue. Pour ce qui est de la didactique, on ajoutera qu'avec l'acquisition de chaque langue étrangère, l'apprenant développe de nouvelles expériences liées étroitement aux schémas caractéristiques de cette langue d'où l'extrême importance d'une offre riche et variée de langues scolaires dans nos systèmes éducatifs.

Tout transfert a comme préalable une sensibilisation qui permet la découverte d'une *relation analogique* entre une base potentielle et un objectif de transfert. La didactique de l'intercompréhension parle d'un *activeur transférentiel*. Plus un individu réussit à émettre des hypothèses de transfert à force de comparer des schémas intra- et interlinguistiques ou didactiques, plus l'opération mentale langagière parvient à être profonde et large. Ceci montre la valeur fondamentale des comparaisons pour la conscientisation de l'apprenant. Cette description révèle pourquoi la sensibilisation au langage/aux cultures et la sensibilisation à l'apprentissage sont les deux faces de la même médaille. Les connaissances linguistiques, pour être fructueuses, ont besoin d'être doublées d'une compétence didactique telle qu'elle a été décrite par les recherches sur l'apprentissage en autonomie. Sans guidage didactique, le transfert

interlinguistique ne réussit que fortuitement. Un guidage didactique est indispensable pour l'augmentation de la qualité de l'apprentissage dans le domaine des langues en général. La méthode intercompréhensive n'y fait pas exception.

Comme on vient de le mentionner, le transfert ne s'effectue pas seulement dans un sens proactif, c'est-à-dire d'une langue de départ activée vers une langue-cible. Etant donné que chaque entité informationnelle s'intègre dans un ensemble structuré de savoirs selon la biographie cognitive d'un individu, toute information nouvellement intégrée modifie en principe l'organisation intégrale des savoirs sensibles à une information donnée. Dans le domaine de la représentation des données de langues, ce phénomène explique une fois de plus la bi- ou même la multidirectionnalité des transferts.

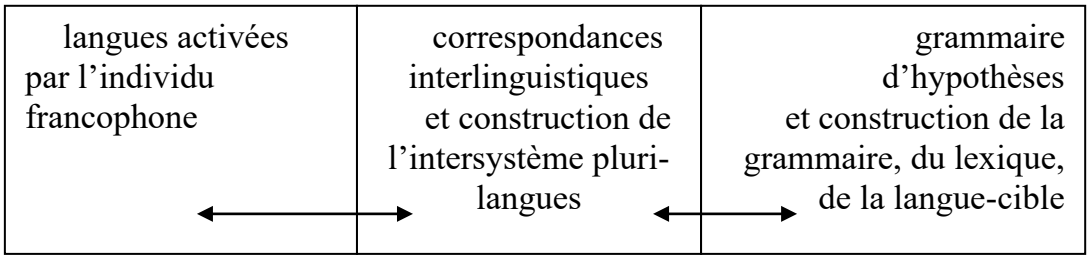


Figure 6 : transferts pro- et rétroactifs

A notre avis, il s'agit là d'un point très important que les méthodologies traditionnelles ignorent jusqu'à présent. La multidirectionnalité interlinguistique des opérations mentales mène à une autre façon d'organiser les curricula de langues[16] et à les enseigner. L'ordre dans lequel on apprend les différentes langues, facilite ou obstrue les chemins vers le plurilinguisme individuel. Il y a des ordres plus propices que d'autres. On ne construira pas non plus ce plurilinguisme de manière optimale en prenant les langues cible une à une et en choisissant la norme d'une langue N comme l'unique repère d'orientation. Pour exploiter le potentiel transférentiel pro- et rétroactif, il faut une analyse d'ensemble des données multi-langues et didactiques. Elle doit être fondée sur des recherches empiriques basées sur les apprenants, leurs connaissances et acquis de départ, et sur leurs façons d'apprendre que celles-ci soient dirigées par un enseignant ou non. Une didactique « monolingue » ne saurait être ici d'aucune utilité, étant donné que les connaissances des élèves et les objectifs pédagogiques embrassent plusieurs langues.

[16] Par cela, on comprend une sélection de phénomènes de la langue-cible structurés et arrangés selon des critères pédagogiques, ce qui rend une langue « enseignable ».

1.3.4 Le Moniteur Didactique Plurilingue (MDP)

Le modèle se compose des principaux facteurs ayant trait à l'intercompréhension plurilingue et à son apprentissage : motivation, sensibilité aux phénomènes linguistiques et à l'autoguidage didactique, pré-connaissances, savoir encyclopédique, saisie pluri-langues et interaction des langues activées à l'égard de la compréhension d'une langue-cible, grammaire spontanée ou hypothétique et intersystème pluri-langues et didactique. Le MDP communique à la fois avec la GdH et avec le percepteur. La tâche principale du MDP est de surveiller les processus du guidage. (Ce guidage peut être assuré par un enseignant ou par l'apprenant lui-même quand il travaille en autonomie.) Comme ce moniteur est en relation directe avec la dimension comportementale de l'apprenant, il décide de toutes les démarches acquisitionnelles de langues.

Le lecteur remarquera que de nombreuses études mettent en relief l'impact du guidage métacognitif[17]. Dans ce contexte, on soulignera que les opérations du moniteur traduisent les expériences personnelles des sujets avec les langues et leur apprentissage. Ces opérations sont, par conséquent, hautement individuelles d'où la supériorité des approches du type « learning by doing » car elles traduisent un plan d'action développé par l'apprenant lui-même et son contrôle (opérabilité, efficacité) par rapport à l'objectif d'apprentissage. Le MDP est donc l'outil à l'aide duquel l'apprenant contrôle la validité de ce qu'il fait et avec lequel il repère ses progrès et ses stagnations. Le MDP pourra en repérer la cause et apporter une solution à condition que l'individu le maîtrise. Le MDP fonctionne aussi comme une instance interne et personnelle. Même si l'autocontrôle est indispensable au déploiement des capacités de l'apprenant, il faut parfois recourir au contrôle externe.

Parmi les facteurs qui influent sur le guidage effectué par le moniteur, on mentionnera la sensibilité d'un activeur transférentiel et de la « situation » ou du co-texte qui dirigent la perception. Cet activeur découvre une analogie, une ressemblance ou une dissemblance… entre une base de transfert et un « objet (de transfert) » à identifier, classifier…, ce qui souligne l'importance de l'interaction des pré-acquis linguistiques et didactiques qu'ils soient déclaratifs ou procéduraux. Les études sont unanimes sur le fait que le guidage métacognitif ne facilite pas seulement l'abord d'une « langue proche », mais qu'il optimise aussi l'aptitude à apprendre les langues étrangères en général.

Pour éviter des répétitions et ne pas ennuyer le lecteur, nous le renvoyons aux explications de Dieter Wolff à propos de la notion d' « apprendre une langue étrangère » (voir p. 64). Notons pourtant que l'individu a besoin d'un certain entraînement pour stabiliser les acquis didactiques et les transformer en schémas d'action. L'acquisition des stratégies d'apprentissage analytiques et/ou comportementales doit par conséquent être intégré systématiquement dans tout cours intercompréhensif et accompagner le

---

[17] Encarnación Carrasco Perea : L'intercompréhension dans le domaine roman : la portée opératoire de la langue intermédiaire parente». In: Müller-Lancé & Riehl (éds.) (2002), op. cit. 79-86, 84; Claudia Maria Riehl : Code-switching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein. Ibid. 63-78. Barbara Sinclair : More than an Act of Faith? Evaluating Lerner Autonomy. In: Chris Kennedy (ed.): *Innovation and Best Practice*. ELT-Review. London: Longman 2000, 96-154.

travail sur les langues. C'est indispensable pour assurer des effets positifs à long terme.

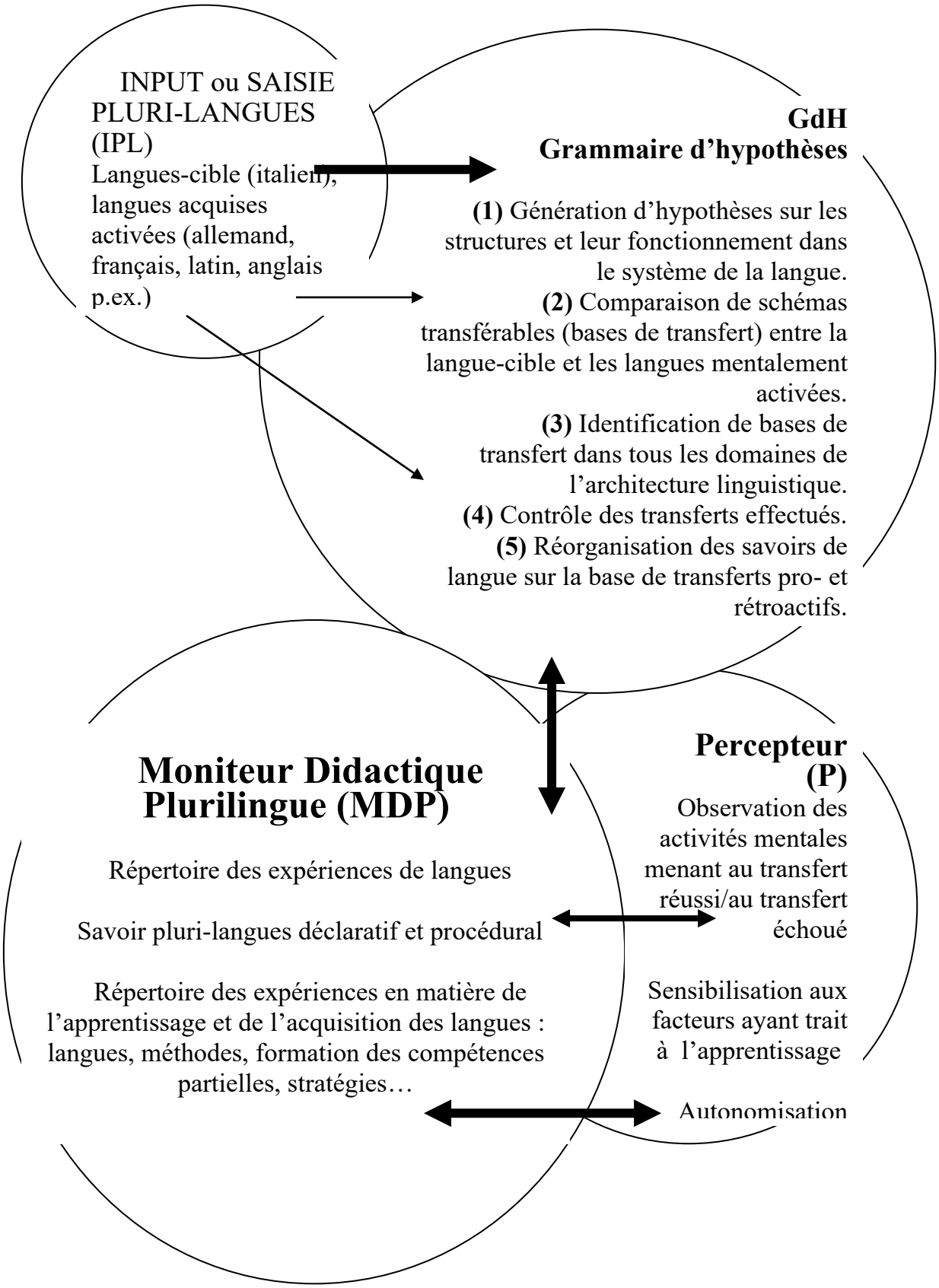


Figure 7 : Moniteur Didactique Plurilingue

1.4 La langue de la koinè européenne et son impact didactique

Mais la langue (...) que les enfants parlent à Rome, Paris, Madrid, Bucarest, Québec ou Rio est la mêmeque celle que parlait César. Elle a seulement subi des changements considérables.[18]

L'eurocompréhension est profondément enracinée dans l'héritage culturel de notre continent. Par conséquent, une didactique de l'eurocompréhension ne pourrait être concluante si elle ignorait ce passé qui donne des traits communs à toutes nos langues. Tandis que l'appartenance de nos langues aux mêmes familles linguistiques explique les fortes analogies sur le plan syntaxique, dont l'importance pour l'intercompréhension auditive ne peut être sous-estimée, c'est le vocabulaire qui relève d'une culture européenne commune.

1.4.1 Petite typologie du lexique européen sous l'aspect de la transférabilité

Bien que l'Europe soit subdivisée en trois grandes familles linguistiques — romane, germanique et slave auxquelles s'ajoutent quelques langues isolées comme le finnois, le basque, le hongrois — ses langues témoignent de traits communs impressionnants. L'homogénéité relative est due à une histoire culturelle partiellement commune dont on mentionnera l'héritage gréco-romain, le christianisme et le Moyen-Âge, la Renaissance et l'époque des lumières, l'émancipation politique du Tiers Etat, l'invention et la divulgation de la notion du progrès et l'industrialisation… La tradition occidentale n'embrasse pas seulement les idées et les mœurs, mais aussi une même langue savante qui influe, pendant plus de quinze siècles, sur les parlers et les idiomes des peuples. Pour désigner l'influence des langues classiques, les linguistes ont forgé la notion d'adstrat gréco-romain de la koinè européenne. Le latin, première langue de la république classique des lettres – moyen d'expression de Cicéron, d'Augustin, de Dante et de Leibniz… a émancipé les *volgari* des Européens en leur donnant les moyens – mots, termes, éléments morphologiques, contenus – sans lesquels nos langues n'auraient pas pu développer ce riche empire de la pensée qui explique que l'essence même de notre continent est plutôt culturelle que géographique.

Quant aux traces que cette koinè a laissées dans nos langues, nous nous contenterons d'observer le vocabulaire dit international. Le schéma suivant illustre la genèse polysémantique du cultisme *génie, genius, Genie, genio…* Il s'agit d'une histoire tout à fait européenne. La polysémie des descendants de *GENIUS* comprend 23 significations. Artur Greive parle de la « genèse polysémique » (ou polysémantique) des cultismes[19]. — Les schémas suivants sont typiques pour la formation polysémantique d'un mot savant de caractère européen.

---

[18] Glanville Price : *The French Language. Present and Past.* London: Edw. Arnold 1971, 1.

[19] (A. Greive) : Contributions à la lexicologie des mots savants. In: *Actes du XIIIe Congrès international de Linguistique et de Philologie Romanes (1971)*. Québec : PU 1976, 615-625. F.-J. Meissner : Die Bildung der Ellipse *progrès* absolut 'Fortschritt'. *Romanistisches Jahrbuch* 40, 1989, 60-82. Id.: Der romanische Wortschatz in didaktischer Sicht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 2004 (sous presse).

Jetons un regard, pour étudier l'évolution sémantique d'un cultisme, sur la signification de l'étymon GENIUS en latin.

T1 Génius est le dieu sous la tutelle duquel vit tout ce qui est né, soit qu'il est à l'origine de notre naissance, soit qu'il suscite l'acte parental et qu'il le protège. Il est évident que *génius* est dérivé du verbe *engendrer* (certe a genendo *genius* appellatur)

lit-on au 3e siècle après J.-C. dans *De natalis liber* de Marius Censorinus. GENIUS est un dieu protecteur très puissant (un peu comme l'ange protecteur chrétien). Ainsi le *génie* de l'empereur protège l'Empire et tout le mois de décembre lui est dédié. Les décrets impériaux closent avec une formule qui relie la volonté de l'empereur régnant aux décisions de ses défunts prédécesseurs qui grâce à la « divinisation » sont mis au même rang que Jupiter (Zeus). La décision de l'empereur Domitien paraît être prise « en collégialité » avec les dieux.

T2 … per Iovem et divom Augustum et divom Claudium et divom Titum et *genium* imperatoris Caesaris Domitiani Augusti Deosque penates.

Que le *génie* d'une personne soit à l'origine de son caractère, ses goûts, ses talents et son sort, explique les différents rituels de vénération dont le dieu était l'objet. Ainsi Plautus (250-184 av. J.-C.) peut remarquer : « Nunc et amico prosperabo et Genio meo bona faciam ». Il fallait vivre en bons termes avec son génie comme l'expriment les formules *genio indulgere, genium curare mero* 'plaire à, suivre son génie' auxquelles correspond de manière négative l'expression *genio defraudans* 'priver son génie de quelque chose'.

Bien que le génie fût en étroite relation avec l'acte d'engendrer et que son homologue féminin fût la déesse Vénus (NATALIS), on rencontre des occurrences qui ne se réfèrent pas à la marque 'être humain'. Ainsi Ausonius (310-395) chante la beauté de Bordeaux en utilisant les mots : « Salve, urbis *Genius*, (…) Divina Celtarum Lingua… » Comme à Rome, il était interdit de montrer des images de personnes lors de leur vivant, les chrétiens devaient abjurer leur foi devant un portrait du génie de l'empereur. Tout cela et le monothéisme rigoureux expliquent pourquoi le christianisme, devenu religion officielle de l'Empire, ne pouvait plus tolérer la religion civile romaine et l'ancien dieu protecteur. Pourtant, les nomenclatures païennes ne tombaient pas dans un éternel oubli. Ainsi l'Africain Fulgentius tente vers 500 après J.-C. d'expliquer les noms des anciens dieux à l'aide de l'étymologie (souvent populaire). À Saturne, dit-il, incombe la fonction d'assurer la nourriture aux hommes, comme le signalerait le verbe SATURARE. Une fois que le christianisme se voit solidement établi, il change d'attitude vis-à-vis des mots qui caractérisent l'esprit de l'antiquité païenne. Augustin fait la distinction entre ce qui appartient au « genus superstitiosum » et aux « figmenta poetarum ». Ce qui ne fait pas partie du ressort de la superstition mais des figures poétiques pourra donc survivre. Jean Jeznec résume : « The human origin of the gods ceases to be a weapon to be used against them, a source of rejection and contempt. Instead, it gives them a certain protection, even granting them a right to survive. In the end, it forms (…) their patent of nobility. » A la fin de *Carmina Burana* de Carl Orff, on rencontre un prêtre de l'Imperatrix Mundi (Vénus)/mère de Jésus. Ce personnage ressemble au prêtre *Genius* du *Roman de la Rose* (De Planctu Naturae)

dans la version complétée par Jean de Meun. Geoffrey Chaucer, qui est à l'origine de la langue anglaise, observe dans son *Romount of the Rose*: « Whom Genius cursith, man and wyf / That wrongly werke against nature. » Entre-temps *gienh* signifie, en vieux provençal, la 'capacité', la signification 'dieu' s'étant estompée. « …m dona *gienh* cum sapcha bos motz faire » (me donna [le] *génie* avec [lequel] je sais de bons mots faire), dit un troubadour. C'est alors que l'histoire moderne du cultisme commence…

SEMIE	N°	lat.	m.lat	nlat.	it.	fr.	esp.	prov.	alld.	angl
génie protecteur	1	+	1175	1500	1480	1510	1592	+	+	1513
Ange	2	+	+		1533	1550	1492		1600	1610
bon/mauvais ~	3	+	9e s.	+	1480	1550	+		1530	1610
spirito immaginario dando una facoltà	4	+	+	1520	1553					+
prêtre de Venus	5		1200			1305			1579	1390
qui apporte l'enthousiasme	6	+		1550	1555	+			+	1610
esprit d'une personne décédée qui parle à un vivant	7	+		1536		1585				1600+
person of genius	8				1797	1640			1750	1581
ingegno, talent	9				16e s.	1555	1658			1637
capacità limitata (di + épithète)	10		+		1617	1690			18e s.	1649
avec la référence *peuple, langue* ...)	11	(+)	+		1579	1680	1658	+	18e s..	1598
goût, gusto, piacere, penchant	12				1525	+	1658		18e s.	1581
istinto di un animale	13				1567					
Caractère	14				1790					
Homme extraordinaire	15									1750
génie universel	16								1775	
HONOS	17	+	+	+				+		
machine de guerre	18							+		
Pionnier	19				1700	1660	1700	1700		
sculpture (~ de la Bastille)	20				+	1650			1650	
Djinn	21				1704	1671			1704+	1671
Muse	22				1806	+			+	+
volonté universelle derrière les choses	23					1625	1600+			1625

Tableau 1: Genèse (diachronique) du cultisme polysémantique de GENIUS

Tableau 1 explique la genèse polysémantique d'un cultisme. Elle montre bel et bien qu'il s'agit d'abord d'une création complexe à laquelle participent les auteurs de différentes langues. Ensuite on voit l'importance des emprunts lexicaux.

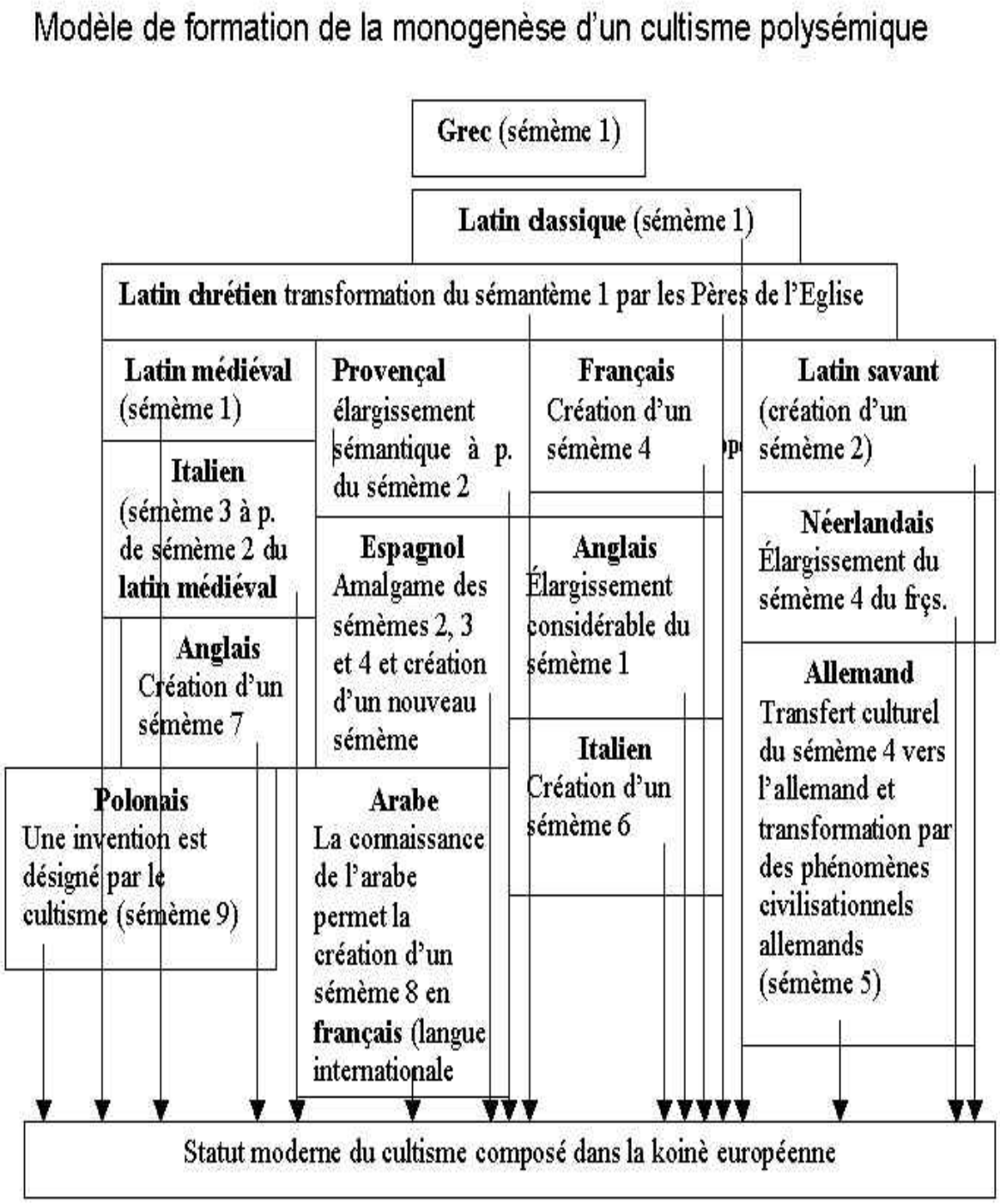


Tableau 2: Exemple de la formation diatopique d'une polysémie européenne

La lexicologie distingue les catégories suivantes. Elles signalent des portées transférentielles d'où leur importance didactique :

Cultismes. Il s'agit de mots d'origine latine, grecque et quelque fois hébraïque appartenant à la république polyglotte européenne des lettres. Prenons les descendants

de l'étymon grec *ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΌΣ* : lat. *enthusiasmus,* angl. *enthusiasm,* fr. *enthousiasme*, it./esp. *entusiasmo*, all. *Enthusiasmus* ou du latin *GENIUS* : fr. *génie,* occ. *genh,* all. *Genius/Genie,* angl. *genius,* esp./it. *genio*…. Battaglia parle des « mots savants de caractère international »[20]. Pour protéger la lexicographie contre le reproche de l'« eurocentrisme », Žarko Muljačić rejette la notion d'internationalisme[21]. Le cultisme *extase* existe par exemple dans toutes les langues européennes, mais on ne le connaît ni en chinois ni en quechua ou en lingala. Les Sept tamis utilisent (pourtant) ce terme sous cette réserve. D'autres cultismes typiques sont : *grammaire, Grammatik, grammar, gramática…, commedia, comedy, Komödie, comédie, comedia…* ou encore angl./fr. *police,* it. *polizia,* néerl. *politie,* all. *Polizei,* pol. *policija…* Bien que les cultismes remontent à un étymon identique, leur genèse (poly)sémantique est le résultat d'une histoire occidentale commune qui se déroule surtout pendant le Moyen-Âge et les temps modernes — comme le montrent les figures 8 et 9. Au cours de leur histoire, nous trouvons régulièrement les auteurs les plus illustres de la pensée occidentale. Les Européens n'ont jamais cessé de lire leurs langues : le latin, souvent le grec, leurs langues maternelles et d'autres langues, surtout les langues romanes, l'anglais et très souvent l'allemand. Notons que la richesse linguistique européenne — tant prônée de nos jours à juste titre — a pour préalable une capacité pan-européenne de lecture multilingue. Quant à la polysémie historique souvent assez riche des cultismes, force est de dire qu'il y a beaucoup de significations qui sont tombées en désuétude. Les cultismes sont présents dans toutes les langues européennes qui ont participé à notre héritage culturel commun.

Scientismes. Ce sont des créations savantes internationales et monosémiques formées sur une base grecque ou latine. Exemples : *oxydation, atomiser.* En très grande partie, ces mots appartiennent à des terminologies de spécialité.

Semi-scientismes. Ces néo-latinismes, composés souvent d'éléments grecs, n'ont pas existé dans la langue de Rome : *lubrification, lubrificazione…, oxidación …* Dans le domaine politico-social on trouve *libéralisme ; parti [politique], party, Partei, partido* ; fr. *progrès,* angl. *progress,* it. *progresso,* all. *Fortschritt.* Comme le montrent ces séries, les semi-scientismes sont des créations relativement récentes – le mot *succès* date du XVIIIe siècle, sa popularisation s'est effectuée au cours du XIXe siècle. La série reflète une discussion pan-européenne qui ne génère pas forcément dans toutes les langues un même signifiant (all. *Fortschritt*, néerl. *voruitgang*, tchèque *napredak*), mais des congruences sémantiques quasi totales. L'exemple montre qu'on a intérêt à distinguer entre une identification de forme et une identification de contenu.

---

[20] Salvatore Battaglia (dir) : *Grande dizionario della lingua italiana.* Firenze : Unione tipografica - Editrice Torinese 1970 et suiv.

[21] Žarko Muljačić : Per un dizionario storico degli europeismi (DSE). In: Walter N. Mair & Edgar Sallager (éds) : *Sprachtheorie und Sprachpraxis*. *Festschrift für Henri Vernay zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr 1979, 279-286. Aussi: F.-J. Meissner : Anmerkungen zur Interlexikologie aus romanistischer Sicht. *Muttersprache* 103, 1993, 113-130.

Exotismes de signification. Ils désignent des phénomènes typiques pour une culture donnée : *ikebana, Ikebana… gaucho, Gaucho… cosaque, Kosak… poujadisme, vodka, gaullisme, beaujolais, samovar, matador …* Les exotismes sont internationaux.

Créations de la vie moderne du type *cigarette, latex, PC, computer* ou *ordinateur, football, cédérom…* Parfois, il y a des prestations de traduction : *hard disk, disque dur, Festplatte, disco duro…* fr. *chemin de fer,* all. *Eisenbahn,* angl. *railway,* it. *ferrovia,* pg. *caminho de ferro,* cat./esp. *ferrocarril.*

Tous les interlexèmes forment des séries au niveau des signifiants et des signifiés. Dans ce contexte, on soulignera que les bases transférentielles sont particulièrement nombreuses dans les vocabulaires scientifiques. Tandis que dans le *français fondamental* (FF), le lexique populaire se monte à plus de 70 pour cent, il ne dépasse pas les 7 pour cent dans le *Dictionnaire philosophique* de Lalande[22]. Quant aux mots savants internationaux, leur répartition dans ces deux catégories lexicales est inverse. Ce qu'on constate pour la terminologie philosophique vaut *grosso modo* pour d'autres disciplines. C'est pourquoi les méthodes intercompréhensives se prêtent en particulier à l'apprentissage des langues de spécialité.

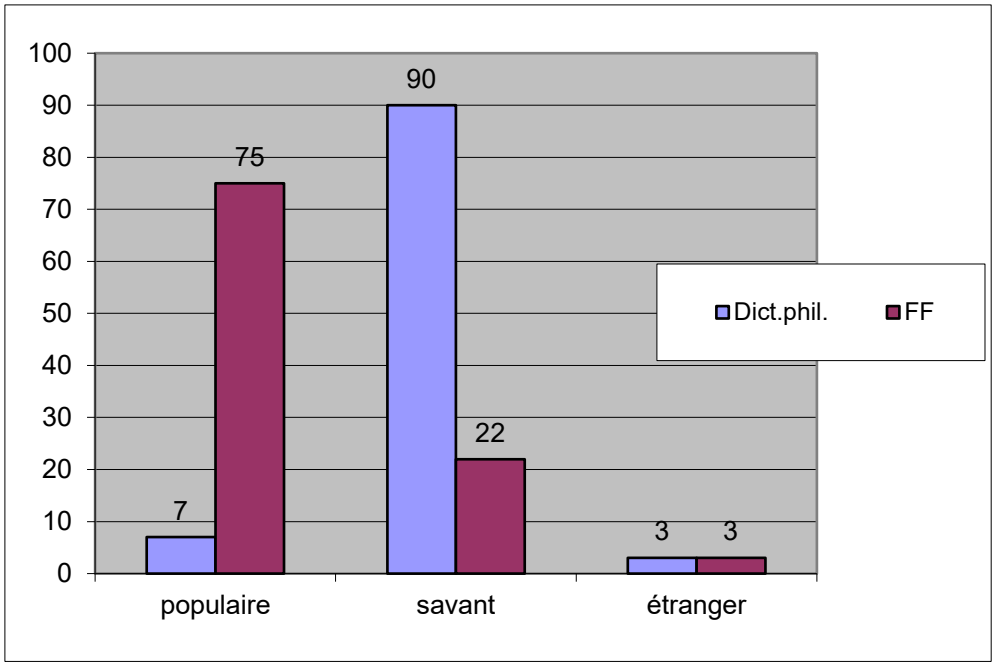


Figure 10 : Composition du lexique français

[22] Cf. F.-J. Meissner : Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer: Englisch/Französisch, Französisch/Englisch, Spanisch, Italienisch. *französisch heute* 20, 1989, 377-387. Arnulf Stefenelli : Latinismen im Spanischen und im Französischen. In : Titus Heydenreich & J. M. Lope (éd.) : *Iberoamérica: Historia. Sociedad. Literatura. Homenaje a Gustav Siebenmann.* München: Finck 1983, 883-901. Selon Stefenelli, le taux des congruences entre les 1083 mots les plus fréquents du français parlé (*Français Fondamental*) et de l'espagnol parlé est de plus de 90%.

Conseil pédagogique : Dans les textes, les mots et les formes de profil sont — comme la plupart des irrégularités de l'architecture de la langue — d'une certaine fréquence mais peu nombreux. Comme ce sont des obstacles réels à l'intercompréhension, on les désambiguïsera avant de commencer la lecture.

1.4.2 Les catégories « profil » et « transparence (bases de transfert) »

Il est également utile de connaître la distinction suivante. La lexicologie diachronique distingue deux catégories fondamentales. Tandis que les *mots populaires* ont toujours vécu dans les parlers des peuples, ce qui explique l'écart considérable de forme par rapport aux étymons — *eau* < ACQUA(M), *mère* < MATRE(M) à côté d'*aquarium, aquatique…, maternité* (MATERNITAT[EM]) —, les *mots savants* appartenaient plutôt à la république des lettres et à l'usage scriptural. Malgré leur riche passé culturel, leur attestation dans les langues romanes est plus récente. Il s'agit d'emprunts de signifiants des langues antiques ou bien des compositions néo-latines. N'ayant pas subi les transformations dues aux usages oraux, leurs signifiants témoignent d'une grande ressemblance à la fois à l'égard des étymons et des correspondants sériels (ΔΕΜΟΚΡΑΤΙΑ, *democrazia, democracy, démocratie…*). EuroComRom ne suit pas cette distinction lexicologique. Il décrit les vocabulaires à partir du critère pédagogique de la transférabilité. Ainsi il introduit les catégories mots de *profil* et mots *transparents*. Un mot de profil n'est ni transférable ni transparent. À titre d'exemple, nous avons déjà mentionné le mot français *beaucoup* (*mucho, much, molto, muito*…). On connaît également des formes de profil comme l'espagnol *sepa*, *supieras* 'sache, susses' < *saber* 'savoir'. Pour l'économie de l'apprentissage intercompréhensif, la distinction entre bases de transfert et formes de profil est pertinente. Et elle ne s'applique pas exclusivement au lexique, mais aussi aux formes et fonctions appartenant à d'autres secteurs de l'architecture des langues. Pour l'intercompréhension auditive, les études empiriques soulignent l'importance de la syntaxe qui organise l'arrangement des mots et des idées dans la phrase. Dans ce domaine, les langues romanes suivent les schémas identiques (voir tamis 5). Les divergences sont plutôt stylistiques que prototypiques.

1.4.3 Le potentiel didactique de l'interlexème, illustrée dans le triangle sémantique sériel

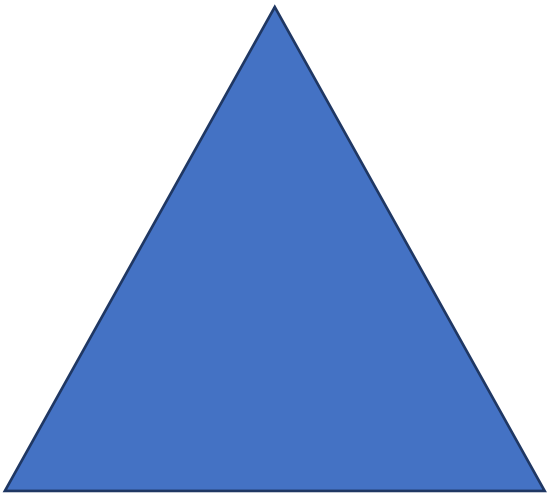
Pour éclairer l'économie didactique de l'interlexique, on a recours au modèle du triangle sémantique[23]. Comme la figure 11 le montre, le signe verbal se compose d'un signifiant qui existe sous forme orale (phonème) ou écrite (graphème), et d'une référence qui représente le thème tel qu'on le trouve dans la nature, dans la société ou dans les sciences. Le concept désigne la manière dont un rapport référence-signifiant

[23] Kurt Baldinger : *Vers une sémantique moderne.* (Première éd. française revue et mise à jour par l'auteur), Paris: Klinksieck 1984 (espagnol 1970). Cf. Franz-Joseph Meissner : Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache : das mehrsprachige mentale Lexikon. In : Franz-Joseph Meissner & Marcus Reinfried (éds.) : *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen.* Tübingen : Narr 1998, 45-69.

est conçu et interprété par un individu. Autrement dit, c'est l'idée que quelqu'un se fait d'une chose qu'il peut désigner, ou les sentiments qu'il y attache.

Pour ce qui est de l'économie de l'apprentissage due aux interlexèmes, on retiendra les congruences de forme et de contenu en plusieurs langues. Quant au cultisme fr./ angl. *talent* (all. *Talent,* it./esp. *talento…*), le triangle révèle sur le plan de la graphie une économie qui s'étend sur trois pôles. Dans toutes les langues modernes, les significations 'poids', 'mesure', qu'on trouve encore en vieux provençal, sont tombées en désuétude. Elles ont survécu exclusivement dans la bible à laquelle l'histoire des cultismes doit beaucoup.

Concept (subjectif) : valeurs dénotatives, connotatives, affectives



Références	Signifiants
objets naturels	phonèmes :an. tælənt, fr. talɑ̃, it. talɛnto
concepts sociaux	graphèmes : en./fr… talent, es./it./pt. talento

1.4.3.1 Comment peut-on mesurer l'effort nécessaire pour apprendre un mot

L'effort nécessaire pour internaliser un mot est dû à toute une multitude de facteurs dont la plupart n'est pas d'ordre linguistique. Le modèle qui suit fait abstraction de ces facteurs pour décrire exclusivement la dimension linguistique qui est pourtant la moins subjective et, par ce biais, la plus stable dans l'interaction multifactorielle. En prenant l'opposition entre « connu/inconnu » comme critère fondamental, nous parvenons au modèle suivant :

Type ou item	*Exemples*	*Degré de difficulté*
Item mono-codé et mono-conceptualisé	fr. *chantier naval* ~ it. *cantiere navale* ou bien la doublette all. /angl. *Trockendock, dry-dock*	facile ; l'effort nécessaire étant limité aux règles de correspondances inter-langues phonologiques
Item mono-codé, mais bi-conceptualisé	fr. *constipé* (esp. estreñido) # esp. *constipado* (fr. enrhumé)	facile, mais dangereux à cause du risque d'un faux-ami
Item bi-codé et mono-conceptualisé	fr. *chantier naval* ~ angl. *, dry-dock* ; fr. *table* ~ esp. *mesa*	l'effort nécessaire étant limité au signifiant
Item bi-codé et bi-conceptualisé	all. *Lampe* et angl. *book*	ce type de relation concerne les mots qui au niveau de la forme et du contenu sont totalement divergents. Nous citons cet exemple exclusivement pour montrer le modèle.
lacune sémantique	à un moment donné, le mot russ. *glasnost* n'existait pas dans les langues occidentales	mot (signifiant et signifié) qui n'existe que dans une culture donnée (et non dans une autre) ; le compagnon de Robinson Crusoé, Vendredi, ne devait pas seulement apprendre les signifiants de la langue anglaise, mais aussi les contenus de la civilisation occidentale de l'époque.

Comme beaucoup de modèles, notre tableau est simplificateur. Les mots *democracy* et демократйа étaient-ils, bien qu'ils remontent à un même étymon, vraiment intersynonymes dans les bouches du président américain, Roosevelt, et de son homologue soviétique, Staline ? Quelle est l'importance de l'écriture par rapport à la difficulté de comprendre une langue étrangère ? Quel est l'impact de l'empreinte culturelle : les mots esp. *propina* et fr. *pourboire* signifient-ils vraiment la même chose dans des contextes sociaux français et mexicains ? On retrouve cette problématique même à l'intérieur d'une même langue. Après l'holocauste, le mot *Juden* '(les) juifs' ne peut avoir le même « sens » dans l'Allemagne démocratique qu'il avait dans la *Lingua Tertii Imperii* (pour reprendre le titre de Viktor Klemperer). – Mais à des fins didactiques, le tableau peut être utile puisqu'il aide à diriger l'effort pédagogique dans le domaine de l'acquisition du vocabulaire.

1.4.3.2 Le rôle de l'intersynonymie

Les écarts phonétiques sériels répondent bien sûr au fait que chaque langue possède son propre inventaire de phonèmes et que tout emprunt lexical subit une assimilation phonétique. Comme les inventaires phonétiques sont des systèmes fermés au nombre de phonèmes limités, l'effort nécessaire pour les apprendre n'est pas trop important. Ensuite on trouve un élément économique du côté de la référence ou du signifié. Selon le linguiste Burkhard Schaeder, l'intersynonymie n'existe pas. Autrement dit, la congruence sémantique entre deux formes équivalentes, prises de deux langues différentes — entre le verbe fr. *signifier* et l'angl. *to signify* par exemple — n'est jamais

totale étant donné qu'une équivalence absolue exigerait une congruence dénotative et connotative, à savoir diaphasique, diastratique, diatopique et dia-fréquentielle[24]. (Ici, on trouve une autre source pour la genèse de faux-amis.) Dans le domaine de la pédagogie des LV, cette définition rigide n'est pas pertinente, le but de l'enseignement des LV étant de permettre aux apprenants d'utiliser la langue-cible à des fins de communication transculturelle. À nos yeux, l'intersynonymie est plutôt bénéfique que pernicieuse. Attendre d'un apprenant en milieu scolaire une maîtrise parfaite de la langue-cible est une illusion peu productive.

Dans la modélisation du lexique mental plurilingue[25], on a eu recours à la métaphore des réseaux intra- et interlinguistiques à géométrie variable. On y a localisé des nœuds sur les axes paradigmatiques et syntagmatiques intra- et inter-langues. Ceci concerne d'abord des relations hiérarchisées intra-langues du type : *cheval, jument, étalon, poulain…* ensuite *hennir, galopent, paître, vont au trot, court…* Alors on y ajoute les représentants du champ lexical ou les associations thématiques ou de contiguïté : *écurie, course, labour, abattoir, fer à cheval, brides…* Dans un sens interlinguistique, on rencontre la sérialisation de forme et de contenu du type : *cavalerie, Kavallerie, cavalry…* Dans la formule *le téléphone sonne, el t. llama, das T. läutet*, le scénario mental se construit à partir de l'interlexème qui sert de mot-pivot. En effet, l'équivalence intersyntagmatique intégrale est plutôt rare, mais elle existe pourtant plus ou moins, comme le montrent les exemples *ni queue ni tête/no tener ni piés ni cabeza*, *au pied de la lettre/al pié de la letra…* D'après Franz Josef Hausmann[26], le vocabulaire d'une langue est hautement collocatif et les mots autonomes ou librement combinables sont en forte minorité. Ceci explique d'ores et déjà qu'au niveau de l'organisation mentale du lexique, on trouve également des marques qui véhiculent les co-occurrences. L'association *cheval* déclenche des attentes verbales concernant les lexèmes de son champ lexical.

Signalons enfin que pour effectuer un transfert interlinguistique d'identification, les écarts intersériels sémantiques relevés par Schaeder ne jouent pratiquement aucun rôle. L'identification du sens est le résultat d'un examen de plausibilité qui recourt à nos expériences encyclopédiques et communicatives. Pour reprendre l'exemple de *cheval*, cela signifie aussi que celui qui connaît les co-occurrents verbaux de *cheval* élimine

---

[24] Versuch einer theoretischen Grundlegung der Internationalismenforschung. In : Peter Braun, Burkhard Schaeder & Johannes Volmert (eds.) : *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie.* Tübingen : Niemeyer 1990, 34-46.

[25] Manfred Raupach : Das mentale Lexikon. In : Wolfgang Börner & Klaus Vogel (éds.) : *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen : Narr 1994, 19-37.

[26] Was ist eigentlich Wortschatz? In : Wolfgang Börner & Klaus Vogel (éds.) : *Wortschatz und Wortschatzerwerb.* Bochum : AKS-Verlag 1993, 2-21. Pour encoder un mot comme un natif, l'alloglotte doit, par conséquent, être doté d'un savoir procédural qui concerne les combinaisons régulières des mots (co-occurrences) : *confectionner un dictionnaire, travailler en free-lance, composer le quarante-deux…* Ensuite ce savoir doit répondre à la question sociolinguistique fondamentale: *Qui parle (utilise le mot/la formule) comment, quand, où, avec quelle intention, avec qui ?*

toute de suite les significations non-compatibles (comme *bâtir, cuisiner, ...*). On a donc intérêt à enseigner les co-occurrents syntagmatiques fréquents d'un vocable ; dans le cas de *caballo* : *relinchar*, *galopar, pacer/pastar*...ou encore *caballeriza, carreras de caballo, caballo de labor, matadero, herradura, brida*... Comme la méthodologie du travail lexical pluri-langues en classe a été explicitée ailleurs, nous nous contenterons de ces quelques indications[27].

1.4.4 Les écarts inter-langues entre *système – parler – norme*

Dans un cours d'intercompréhension romane composé d'étudiants universitaires germano-, turco-, franco- et italophones, le syntagme portugais ... *que hoje tem inicio em Bruxelas* (qu'aujourd'hui 'a début/commencement' à Bruxelles) provoque la question de savoir si la version francisée traduite mot à mot est la bonne. Les hypothèses proposées par les étudiants sont les suivantes :

(1) « En allemand, on dit facilement *einen Anfang haben* », ... L'utilité de passer par l'allemand pour répondre à une ambiguïté romane est rejetée alors pour tous les cas qui ne reflètent pas une structure de la « grammaire universelle » par une autre étudiante. Pour être plus explicite, la même étudiante ajoute l'exemple de l'interrogatif français *est-ce que + sujet + verbe*... et commente que « traduite mot par mot en allemand, la formule n'est pas usuelle (conventionnalisée), mais tout à fait logique et structurellement correcte : **ist es (so), dass Peter kommt* ». Ensuite elle reprend : « Mais pour notre formule portugaise, c'est autre chose. Car le lexique est arbitraire, il ne suit pas les règles de la grammaire universelle. Avoir recours à une langue germanique me paraît dans un cas pareil peu pertinent. »

(2) « En français, on dit pourtant plutôt *commencer*... **Avoir début* est impossible… », observe une francophone qui se voit interrompue par la question imprévue/impromptue (?) de l'enseignant qui demande si *avoir lieu* est possible, et si cette formule 'avoir + NOM' existe en italien ou espagnol. Après, l'existence de *avere luogo* et *tener lugar* est confirmée par une hispaniste et une italophone.

(3) L'étudiante considère alors que sa thèse initiale est confirmée. *Que hoje tem inicio*…correspond à un *qu'aujourd'hui 'a départ'*.

(4) « Et qu'est-ce que *tem* ? » demande une troisième étudiante, « … *tem* ressemble plutôt à la première personne pluriel… »

(5) « Nous avons déjà vu la correspondance entre –m- et –n- dans *un* (esp.)/*um* », rétorque un étudiant germano-polonais hispanisant, « *tem* correspond peut-être à *tiene* (esp.), en français… *tient* dont on n'entend pas le –t– final. » — Une autre étudiante ajoute : « L'analogie existe aussi par rapport au français *un* (fr.)/um (pg.) : *bom dia* 'bon jour'. »

Qu'est-ce que cela enseigne ? La construction de la formule *ter inicio* 'commencer' nous apprend la structure du syntagme et une expression fréquente. Ensuite le processus du transfert d'identification révèle qu'on rencontre trois pôles dès qu'on com-

[27] Franz-Joseph Meissner : Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. *französisch heute* 31, 2000, 55-67.

mence à comparer les éléments comparables entre les langues d'une même famille : système – parler – norme.

Cette trilogie, décrite par Coseriu[28], n'est pas sans importance pour la pédagogie de l'intercompréhension.

- Le *système* contient tous les éléments de la langue entre lesquels il y a une distribution fonctionnelle. Cette fonctionnalité, composée par des oppositions distinctives, est également une caractéristique de la langue de l'apprenant.
- La *norme* est l'expression d'une volonté politique (norme prescriptive) et sociale (norme statistique). Elle impose une variété du système en défaveur de toutes les autres. Ainsi, elle ne réflète qu'une seule possibilité parmi tant d'autres (variétés) véhiculées par le système. – Souvent, la norme est l'œuvre d'une Académie ou d'une institution instaurée par un gouvernement. Cette institution crée en règle générale une grammaire (normative), un dictionnaire (normatif) et une orthographe imposée à force de loi. Vu que de nombreuses orthographes européennes ont été fixées non sans une certaine influence des nationalismes, on comprend pourquoi nos orthographes signalent plutôt les écarts et les divergences que les convergences : *elefante, éléphant, Elephant/Elefant...* ou bien *addressare, adresser, to address, adressieren, adreçar…* Tandis que les auteurs des orthographes cultivaient les différences, l'héritage européen se voyait surtout respecté grâce au principe étymologique respecté par nos graphies.
- Le *parler* se trouve entre les pôles du système et de la norme. Il véhicule les us et coutumes langagiers développés et transmis par les pratiques communicatives d'un groupe plus ou moins important de locuteurs. Pendant que la norme entraîne des effets unificateurs au niveau de la langue, les parlers sont le moteur de la différenciation.

La linguistique descriptive montre que les variétés (ayant recours au système) ne respectent pas les frontières normatives qui séparent les langues. Ainsi de nombreux phénomènes gallo-romans se retrouvent en italien tandis qu'ils sont absents dans le langage de Paris. Tandis que le verbe espagnol *tener* 'avoir' passe pour une spécificité de l'espagnol, on le trouve aussi en Auvergne et dans le Bourbonnais[29] ainsi que dans les parlers de quelques régions italiennes.

Dans le domaine de la didactique de l'intercompréhension, on a par conséquent intérêt à faire abstraction de la tendance divergente inter-langues qui s'exprime au niveau de la norme pour passer à la tendance convergente du « système ». Ce faisant, on constatera que les bases de transfert se substituent aux formes non-transparentes.

Il y a un rapport similaire entre le parlé et l'écrit. Ainsi le phonème */dela/* est graphématisé de manières différentes : *de la, della, del'a…* Ne confondons donc pas la norme avec la langue !

---

[28] Eugenio Coseriu : *Sistema, norma y habla. Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios.* Madrid: Gredos 1971 (3a ed. 1952).

[29] Simone Escoffier : T e n e r e 'avoir' aux confins de l'Auvergne et du Bourbonnais. In: Fs. Walter von Wartburg zum 80.,Tübingen 1968, II, 63-85.

Les textes suivants documentent l'effort fait pour créer une norme d'orthographe pour une variété linguistique qui veut se faire reconnaître en tant que langue, ici le galicien. Comme on voit, cette fixation de l'orthographe est largement arbitraire, le système accepte plusieurs solutions[30] :

T3

Version 1*:* De todos xeitos, actualmente esisten en galego os dous rexistros normáis de toda lingua moderna: o coloquial e o literario. A distancia antre eses dous rexistros é, naturalmente, variábel, a consecuencia das vicisitudes da tradición cultural en cada país. Hai unha distancia másima, que pode comprometer a intelexibilidae polos falantes vulgares dun testo na lingua literal. E o caso de moitas línguas orientáis, como o xaponés, e mesmo o árabe. E hai unha distancia mínima, que se da nos comenzos literarios, cando a lingua literaria non pode ser outra cousa que a plasmación gráfica da lingua falada.

Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego de la Real Academia Galega 1971; Carballo Calero, Ricardo (1972): A liña do galego literário. In: Grial, 36, p. 130.

T4

Version 2: De todos os jeitos, actualmente existem em galego os dous registos normais de toda língua moderna: o coloquial e o literário. A distância entre esses dous registos é, naturalmente, variável, à consequência das vicissitudes dá tradiçom cultural em cada país. Hai umha distância máxima, que pode comprometer a inteligibilidade poios falantes vulgares dum texto na língua literária. É o caso de muitas línguas orientais, como o japonês, e mesmo o árabe. É hai umha distância mínima, que se dá nos começos literários, quando a língua literária nom pode ser outra cousa que a plasmacom gráfica da língua falada.

Carvalho Calero, Ricardo (1981) : A linha do galego literário. In: *Problemas da língua galega*. Lisbonne, p. 54.

T5

Español: De todos *hechos* actualmente existen en gallego los dos registros *normales* de toda lengua moderna: *el* coloquial y *el* literario. *La* distancia entre esos dos registros es, naturalmente, variable, a consecuencia *de las* vicitudes *de la* tradición cultural en cada país. Hay una distancia máxima, que puede comprometer la inteligibilidad por *(para)* los hablantes vulgares *de un* texto *de la* lengua literaria. Es el caso de *muchas* lenguas orientales, como *el* japonés, el mismo del árabe. Y hay una distancia mínima, que se da *en los comienzos* literarios, cuando la lengua literaria no puede ser otra cosa que la plasmación gráfica *de la* lengua hablada.

T6

Portugais: De todo o jeito, existem actualmente em galego os dois registos normais em todas as línguas modernas: o coloquial e o literário. A distância entre esses dois registos é, naturalmente, variável, em consequência das vicissitudes da tradição cultural em cada país. Há uma distância máxima que pode comprometer a inteligibilidade de um texto na língua literária, pêlos falantes vulgares. É o caso de muitas línguas orientais, como o japonês, e mesmo o árabe. E há uma distância

[30] Jürgen Schmidt-Radefeldt : Zur Konstituierung der sprachlichen Norm. Das Galicische und seine Orthographie. In: *Sprachnormen und Sprachnormwandel in gegenwärtigen europäischen Sprachen.* Rostock: Universität 1995, 217-226. Xesús Pablo Gonzáles Moreira: La lengua gallega. *Hispanorama* 105, 2004, 37-40.

mínima, atestável nos *primórdios* da literatura, quando a língua literária não pode ser outra coisa senão a fixação gráfica da língua falada.

Si l'on a l'intention de montrer aux élèves à quel point les orthographes des langues sont des créations « arbitraires » et qu'une variante en cache souvent une autre ou si l'on veut enseigner les « variétés » ibériques, on aura recours à ces textes auxquels on ajoutera une version catalane et la version de la langue de transfert des apprenants.

1.5 Le fonctionnement physiologique et mental des langues …et l'intercompréhension

Ces dernières années, la neurolinguistique a connu un remarquable essor dont les résultats se répercutent également sur la théorie de l'apprentissage des langues. Les nouvelles connaissances concernent toutes les activités verbales : identification des mots, des structures prosodiques, des mots dans la phrase parlée, architecture du lexique mental, *sentence parsing,* compréhension auditive et la neurobiologie ayant trait aux procédures mentales langagières. En grande partie, l'essor est dû aux technologies de l'imagerie cérébrale fonctionnelle qui permettent une cartographie du cerveau en activité. Les principales techniques d'imagerie sont l'électroencéphalographie (EEG), la tomographie par émission de positons (TEP), l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf), et la magnéto-encéphalographie (MEG).[31] — En plus, l'EEG permet de mesurer les « potentiels activés par événements (*event-related potentials*) ». Ainsi Ursula Hahne a pu démontrer les spécificités du traitement mental de structures syntaxiques dans la langue parlée. À partir de telles études, on comprendra mieux le rôle de la syntaxe pour l'intercompréhension[32].

[31] Jean Decety & Olivier Houdé : Imagerie cérébrale fonctionnelle. In : Olivier Houdé et al. (éds.) : *Vocabulaire de sciences cognitives.* Paris : Presses Universitaires de France 1998, 195-201.

[32] Ursula Hahne : *Charakteristika syntaktischer und semantischer Prozesse bei der auditiven Sprachverarbeitung. Evidenz aus ereigniskorrelierten Potentialstudien.* Leipzig : Max-Planck-Institute of Cognitive Neuroscience 1998. On trouvera une vue d'ensemble à l'adresse suivante : www.uni-stuttgart.de/phonetik/joerg/IMRI/antrag1.html (H. Ackermann et al.: Neuroanatomische Grundlagen der Sprachproduktion: Bildgebende Untersuchungen mittels funktioneller Kernspintomographie [fKST]).

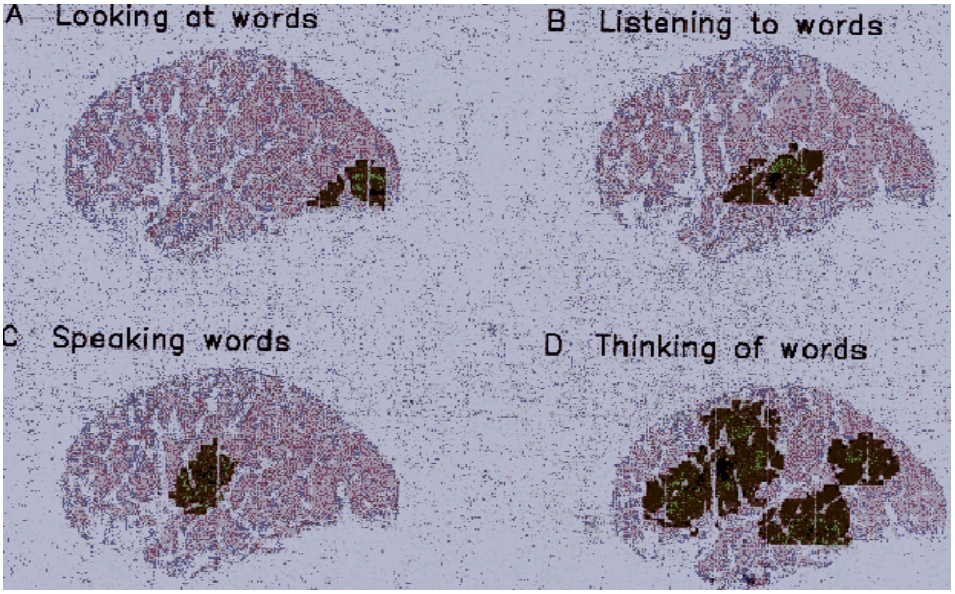


Figure 12 : activités cérébrales visualisées par TEP… [33]

L'imagerie fonctionnelle montre que les processus pour identifier ou trouver un signifiant/signifié phonique ou un signifiant/signifié graphique activent des régions distinctes. Chaque habileté de langue coïncide avec un propre programme mental particulier localisé à un endroit différent du cerveau. Il est donc impossible d'exercer la compétence de parler par la lecture, ou de développer la compréhension auditive en lisant… Et un cours de lecture intercompréhensif ne mène pas aux habiletés productrices[34]. Ceci signifie en même temps que la lecture intercompréhensive d'un texte italien influe à peine sur la capacité de parler ou d'écrire en FLE ou en ELE. Le risque inférentiel interlinguistique est minime parce que des compétences différentes n'« interagissent » que faiblement.

L'image D témoigne de l'efficacité des processus de recherches de mots qui concernent des comparaisons de forme et de contenu. Cet avantage s'effectue lors des procédures intra- et inter-langues. Ceci souligne une fois de plus la supériorité des opérations pluri-langues comme la didactique de l'intercompréhension les développe.

On sait aussi que l'acte verbal stimule très souvent les deux hémisphères du cerveau. G. Di Virgilio & S. Clarke constatent que, chez 95 pour cent des hommes et des femmes, une activation du centre langagier dans l'hémisphère gauche déclenche une co-activité de l'hémisphère droit, ce qui explique pourquoi un signe verbal génère

[33] Eric R. Kandel : Gehirn und Verhalten. In : Eric R. Kandel, James H. Schwartz & Thomas M. Jessell (éds.) : *Neurowissenschaften. Eine Einführung*. Heidelberg : Spektrum Akademischer Verlag 1995, 5-19. En 2000, le neurologue newyorkais Kandel obtint le Prix Nobel en médecine pour ces études portant sur la mémoire et l'apprentissage.

[34] Merril Swain : Communicative competence: some roles of comprehensible input und comprehensible output in its development». In : Susan M. Gass & C. G. Madden (eds.) : *Input in Second Language Acquisition.* Rowly Mass.: Newbury House, 1985, 235-253.

très vite des représentations d'une impression ou un sentiment[35]. Le type de l'activation trouve un préalable dans la disponibilité de connaissances procédurales et déclaratives et de leurs dimensions cognitives et affectives. Comme le visualise la figure 12, les activités stimulent d'autant plus de zones cérébrales que les processus de recherches langagières produisent des comparaisons intra- et inter-langues (*thinking of words*) et multisensorielles (écouter, parler, lire, écrire). Les impressions sont étoffées à la fois par la situation et par les scénarios répertoriés dans notre mémoire. Ce fait fournit un indice fort pour expliquer l'efficacité pédagogique des procédés intercompréhensifs et/ou pluri-langues dont les effets positifs peuvent être renforcés par les avantages de l'apprentissage par action (*learning by doing*).

Retenons : Les zones d'activation cérébrale s'étendent au fur et à mesure que des comparaisons (processus de recherche, sélections, discriminations) intra- et inter-langues sont effectuées, qu'elles soient procédurales ou déclaratives. Réfléchir aux interlexèmes ne signifie rien d'autre que de comparer : sons, sens, graphies, relations pluri-langues, co-textes, scénarios mentaux etc. afin de sélectionner la forme et le contenu convenables (et de discriminer les éléments non convenables).

Au niveau procédural, ces comparaisons ne sont pas forcément conscientisées. Il n'est pas non plus nécessaire d'enseigner de manière explicite les règles phonologiques ou étymologiques (telles que la linguistique les décrit) pour expliquer les bases de transfert interlinguistiques. La nécessaire conscientisation doit correspondre à un intérêt défini par l'apprenant lui-même. Pour que le transfert inter-langues réussisse, il suffit que celui-ci identifie un archétype à partir duquel il met en marche sa propre recherche lexicale uni- ou plurilingue. Cette activité peut embrasser bien sûr les différents programmes mentaux : la construction de l'image phonologique acoustique et/ou visuelle ainsi que son transférage vers un programme d'articulation (parler) ou de graphématisation (écrire). Enseigner une langue à des fins pratiques, c'est surtout donner des exemples qui répondent aux hypothèses de langue des apprenants.

À tout prendre, on constate une relation positive entre l'intensité de l'activation cérébrale et l'acquisition des langues – *the acquisition of language is in its use –,* dit Noam Chomsky dans une phrase célèbre. À partir des aspects neurolinguistiques, on ajoutera que le guidage métacognitif pluri-langues crée des activités plus efficaces que celles déclenchées par les méthodes d'inspiration béhavioriste ou instructiviste.

1.5.1 Le traitement mental des interlexèmes[36] et leur fixation dans le lexique mental plurilingue

Le phénomène du « mot sur le bout de la langue » prouve que le lexique mental répertorie les lexèmes séparément, selon des marques de forme d'un côté et de contenu

---

[35] Ludger Schiffler : Interhemisphärisches Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Bericht über einen Unterrichtsversuch zum Vokabellernen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50, 2003, 82-89.

[36] Les observations qui suivent ont été explicitées pour la première fois dans Meissner (1998) op. cit. et id. : Palabras similares y palabras semejantes en español y en otras lenguas y la didáctica del plurilingüismo. In: Carlos Segoviano (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera.* Frankfurt: Vervuert 1996, 70-82. Voir aussi: Meissner & Burk, op. cit., note 34.

et de situation de l'autre. Ainsi un individu est capable d'énumérer des caractéristiques de forme d'un mot (« le mot commence par *a* ») et de contenu (« c'est pour désigner… », « un synonyme est… ») ou de sa dimension situationnelle (« c'est ta mère qui utilise le mot ») sans qu'il lui soit possible de l'activer entièrement. Les différents types d'aphasie qui trahissent une difficulté des patients à prononcer des mots ou à établir une relation adéquate entre les signifiants et les signifiés ou encore à les arranger dans la phrase, font également preuve d'une organisation mentale séparant selon marques de forme, de fonction et de contenu[37]. Ce phénomène n'est pas sans importance pour comprendre l'économie didactique des interlexèmes. Il explique pourquoi l'acquisition dirigée d'un lexique doit considérer les formes et les contenus des mots.

Comme notre mémoire répertorie les interlexèmes par des marques de forme, de contenu et de fonction, leur activation ne touche (virtuellement) pas seulement un mot, mais plusieurs représentants de la série interlexématique. Etant donné que chaque marque de chaque représentant lexical reflète des expériences cognitives — intellectuelles et affectives — de l'individu, on comprend pourquoi les interlexèmes, profondément ancrés dans notre lexique mental plurilingue, servent de ponts mentaux entre les différentes langues.

Le modèle suivant montre les marques de forme de la doublette italienne/espagnole *farmacia...* Evidemment, les marques s'organisent sur des niveaux différents : phons, graphèmes, syllabes, phonèmes, lexèmes. Dans la doublette italo/espagnole, toutes les marques sont identiques, à l'exception du morphème porteur d'accent. L'opposition phonologique se réduit donc au nexe -atʃìa # -áθja.

it.	/f-/a-/r-/m-/a-/tʃ/ì/a	(farmacia)
esp.	/f-/a-/r-/m-/á-/θ/j/a	(farmacia)

Figure 13 : Modèle componentiel d'une doublette interlexématique

L'identité des composantes de la doublette aux niveaux de la qualité et de l'ordre des phons /*f-a-r-m*/ produit un archétype congruent /*farm*/. La différence concerne surtout la partie morphématique en position finale.

La visualisation de la représentation formelle de *pharmacie* dissimule les interactivités procédurales entre les différents niveaux : phons, phonèmes, lexème(s) ainsi que des rapports entre les dimensions acoustique et graphématique. Celles-ci correspondent aux programmes mentaux particuliers (habiletés) ; ce qui souligne le rôle de l'histoire épistémologique de l'individu, à savoir la façon dont il a acquis/été exposé à la langue X, ses expériences acquisitionnelles et d'apprentissage, etc. Il va sans dire qu'un locuteur compétent ne doit pas parcourir le programme entier de l'identification lexématique pour activer la représentation phonologique entière du mot.

Ces faits expliquent aussi très bien le phénomène de l'interférence (négative). Les observations du passage involontaire d'une langue A à une langue B mettent en relief l'importance des signaux de forme et de contenu appartenant à des réseaux linguis-

[37] Olivier Sabouraud : *Le langage et ses maux.* Paris : Editions Jacob 1995.

tiques de la langue B. De fait, il s'agit de « nœuds inter-langues » qui sont particulièrement sensibles aux interférences.

Regardons les interférences au niveau de la production orale spontanée pour la doublette italo-espagnole *pericolo-peligro.* Les « fautes » trahissent les zones critiques ou peu stables pour les germanophones. Sur le plan de la production langagière, ces zones fonctionnent comme des bifurcations en direction de l'italien ou de l'espagnol. À ces endroits, la production de la chaîne orale demande une décision de la part de l'individu en faveur de l'une ou de l'autre langue. Les lapsus fréquents sont les suivants :

it.	*pe-ri-co-lo*	pe-*li-c*ulo	pe-ri-*gro	pe-ri*glo
esp.	*pe li gro*	pe-*ri-gro	pel-i*c*ulo	pe*ri-gro

Figure 14 : Exemple pour interférences morphologiques

Etant donné que chaque langue en tant que système est composée d'un ensemble de réseaux associatifs à géométrie variable, on constate un enchaînement des données linguistiques au niveau de la réception et de la production (d'où notre étonnante compétence réceptive et productive). Quant à la production, les interférences se révèlent particulièrement nombreuses quand il y a une divergence de langues et d'expériences. Ainsi les sujets germanophones sachant l'italien et l'espagnol subissent davantage d'interférences en provenance de l'espagnol lorsqu'ils parlent en italien sur un phénomène ayant trait à une thématique hispanique. Il est évident qu'il y a des interrelations entre les représentations de forme et de contenu. À ce propos, on observe que nos expériences thématiques (avec la culture italienne, française, etc.) ne s'épuisent pas aux marques de contenu, mais embrassent également des marques de forme.

Comme les représentations de forme se composent de marques et de règles de combinaison, les représentations de contenu s'organisent elles aussi à partir de marques. La figure de l'interlexème *clown* visualise une telle représentation de contenu. Notons que les marques sont identiques dans toutes les langues de l'interlexème. Cette congruence de contenu est le fruit de l'histoire européenne et internationale du cirque, cadre thématique et situationnel auquel la doublette angl./fr. *clown* est étroitement attachée.

La psycholinguistique distingue au moins deux catégories de marques : les pictorales et les motogènes[38]. Quant à l'économie mentale interne des interlexèmes, on observe que leur accessibilité immédiate en plusieurs langues provient des identités des marques appartenant à toute la série interlexématique (voir les figures pour clown et pharmacie).

L'intersynonymie de l'interlexème CLOWN dans le contraste français/allemand

[38] Johannes Engelkamp: Die Repräsentation der Wortbedeutung. In: Dieter Schwarze & Christoph Wunderlich (éds.) : *Handbuch der Lexikologie*. Königstein : Athenäum 1985, 292-332.

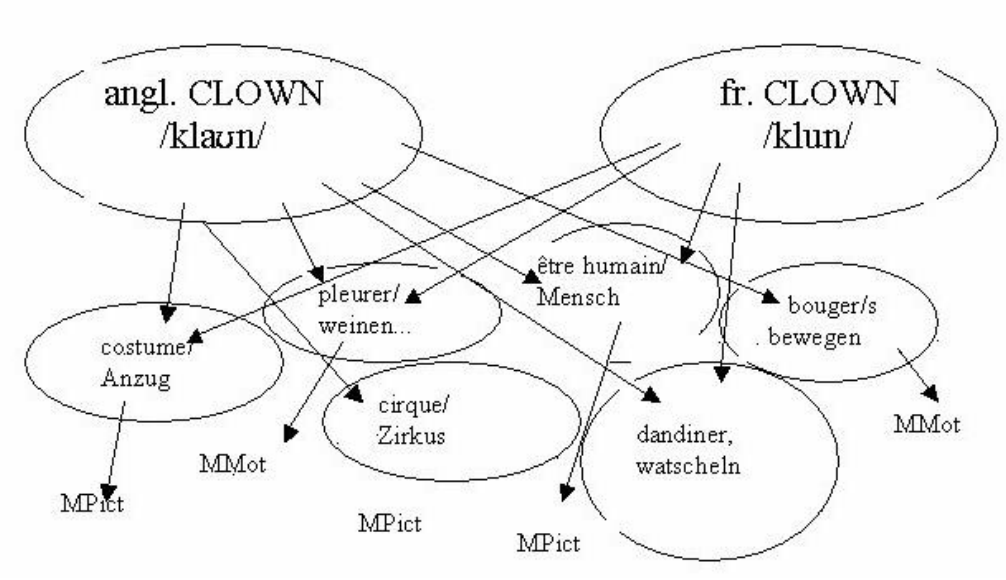


Figure 15 : Représentation mentale de *clown* par marques de contenu d'après Engelkamp (1985), trad. par F.-J. M

L'activation des mots par marques explique pourquoi et à quel point les interlexèmes enrichissent le statut mental de la langue-cible. Elles font appel aux expériences pluri-langues et pluricivilisationnelles des élèves en activant leurs connaissances procédurales et encyclopédiques. Entre-temps, nous savons que la manière dont notre lexique mental répertorie les données de langue et de langues (sic) est le résultat de nos expériences organisées et fortuites avec les données à répertorier. Une fausse méthode fait obstacle aux résultats espérés ! Toutes les études sur l'organisation des structures lexicales et sur les procédures de recherche (*retrieval* et *recall*) et d'organisation mentale des mots sont unanimes sur le fait que la profondeur et la largeur des procédures mentales représentent des éléments décisifs pour l'opérabilité d'un lexique individuel. Nick Ellis souligne en plus l'importance des activités sensorielles et motrices pour l'acquisition du langage[39].

---

[39] Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA-Review* 11, 1994, 37-56; 52.:

Like other sensory or motor skill systems, these modules do so automatically and they are tuned by practice - by frequency, recency, and regularity. To the extent that vocabulary acquisition is learning these surface forms of language then vocabulary acquisition is an implicitly acquired skill. (…) In the same way, that verbal declarative knowledge can coach the learner driver ('ease of the accelerator, down with the clutch'), so it can the learner speller ('i before e, except after c...'). In the early stages of any skill, we use conscious declarative knowledge on the way to automatization. But essentially we learn to drive by driving itself, just as we learn to spell on the job of spelling or speak by speaking. In the main, these aspects of vocabulary acquisition reflect 'incidental learning'.

However, the function of words is meaning and reference. But the mapping of Input/Output to semantic and conceptual representation is a cognitive mediation dependent from 'explicit learning' processes. It is heavily affected by *depth of processing* and elaborative integration with semantic and conceptual knowledge. Metacognitively

Les figures suivantes montrent le potentiel didactique de l'interlexème dans le lexique mental plurilingue. Les figures 16 et 17 reprennent le modèle des marques et visualisent leur interconnexion pluri-langues :

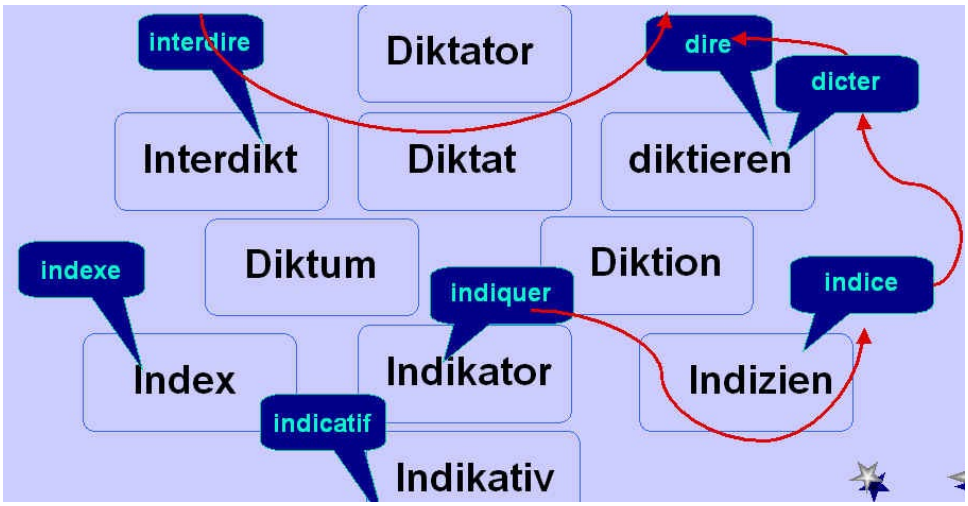


Figure 16 : réseau inter-langues 'dir-/dec-/diz-/dik-' d'après Klein

Comme on le voit pour le cas de la racine 'di/dic/diz/dik-', notre lexique mental établit de nombreuses associations pluri-langues à partir d'une seule d'entre elles ou d'un ensemble de marques d'un interlexème. L'« association par ressemblance », comme disait déjà Stephen Ullmann il y plus d'un demi-siècle[40] , est de son côté liée à d'autres types qui déclenchent des relations mentales plus ou moins élaborées et stables. Ullmann parle des catégories de contiguïté, des synonymes, paronymes et homonymes. Au fur et à mesure qu'un individu a internalisé un mot de la série, il dispose d'ores et déjà de tous les autres (à condition qu'il ait une idée de l'interphonologie). Autrement dit, le travail de mémorisation de l'interlexème en langue-cible est déjà achevé au moment de son identification en langue-cible. On ne

sophisticated language learners excel because they have cognitive strategies for explicitly inferring the meanings of words, for enmeshing them in the meaning networks of other words and concepts and imagery representations, and mapping the surface forms of these rich meaning representations. To the extent that vocabulary acquisition is about meaning, it is an explicit learning process.
For any learning environment to be effective, it must cater all of these aspects. The Input/Output systems are tuned by practice, so the programme must encourage this as much as possible. There is little doubt that naturalistic settings provide maximum opportunity for exposure and motivation. Reading provides an ideal environment for the implicit acquisition of orthography, and also, in individuals tutored in metacognitive and cognitive skills for inferring meanings from contexts, explicit acquisition of meanings. But many are the times when we discovered a word's meaning, either from text or from a dictionary, only for it to fade from our memory. Explicit, deep, elaborative processing concerning semantic and conceptual/imaginal representations prevents this. Learners can usefully be taught explicit skills in inferencing from context and in memorising the meanings of vocabulary.

[40] (Stephen Ullmann): *Précis de sémantique française*. Berne: Francke 1975 (5e éd.) (1952).

retient que les marques formelles et sémantiques à l'intérieur de la série ainsi que les régularités phonologiques inter-langues.

Mais dans notre lexique mental aucun mot n'existe de manière isolée, il est toujours en rapport avec d'autres lexèmes et marques véhiculés dans des co-textes et contextes. Ainsi les associations par ressemblance déclenchent de par le double caractère du signe (composé à la fois d'un signifiant et d'un signifié) inévitablement une relation de contenu et de contiguïté afin d'ouvrir d'autres axes associatifs.

La figure 17 montre pour seulement cinq langues cette interconnexion pluri-langues. Elle complète la figure 16 :

Fr.	It.	Esp.	Pg.	All.
dire	dire	decir	dizer	sagen
dicter	dettare	dictar	ditar	diktieren
dictée	dettatura	dictado	ditado	Diktat
diction	dizione	dicción	diza→o	Diktion
dictature	dittatura	dictadura	ditadura	Diktatur
dictateur	dittatore	dictador	ditador	Diktator
indiquer	indicare	indicar	indicar	indizieren
indication		indicación		Indikation
indicateur	indicatore	indicador	indicador	Indikator
indice	indice	índice	indicio	Index
indexe	indice	índice	indice	
indicatif	indicativo	indicativo	indicativo	Indikativ

Figure 17 : le nexe *di/dic/diz* en cinq langues

Il est évident que le travail en classe de langue doit fixer les vocables dans le lexique mental des apprenants en leur transmettant autant que possible de marques de forme et de contenu. Plus un élève dispose de marques ou de schémas, plus facilement il accédera au mot le moment donné. Car, comme on vient de le dire, ce sont ces marques de forme et de contenu qui organisent l'accessibilité lexicale[41]. En même temps, elles transportent des associations de toute sorte. Si l'on reprend la métaphore du lexique mental composé de réseaux à géométrie variable, on remarque que les marques fonctionnent comme des nœuds. Elles véhiculent des associations de toute sorte et les relient les unes aux autres. Ainsi, elles sont à l'origine de la fluidité langagière. Les marques de contenu, classées picturales et motogènes, suscitent en plus des représentations dénotatives et connotatives, à savoir affectives. À juste titre, la théorie de l'apprentissage des LV souligne l'importance de la dimension émotionnelle en ce qui concerne les expériences subjectives ayant trait à chaque langue. La richesse des marques alimente le scénario mental. Un mot sera donc d'autant mieux retenu qu'il offrira des points de fixation assurés par des marques de forme et de contenu. Quant à la classe des interlexèmes, il faut souligner que les marques sérielles de forme

[41] Cf. William J. M. Levelt : *Lexical Access in Speech Production*. Cambridge/Oxford: Blackwell 1993.

et de contenu prennent la fonction de nœuds qui interconnectent les réseaux lexicaux-sémantiques de plusieurs langues.

1.5.2 Quelques orientations fondamentales pour déployer le potentiel synergique des interlexèmes : que veut dire connaître un mot ?

Pour avoir une idée du potentiel synergique des interlexèmes pour l'acquisition du plurilinguisme, on a intérêt à se souvenir de ce que signifie « connaître un vocable ». Prenons, à titre d'exemple, la série *thé, tea, Tee, tè, té, te, чай* ou bien fr./all. /te/, it. /t☜/, angl. /ti:/ russ. /♦♦*aï*/… Comme pour *clown*, les congruences (graphiques) de forme et de contenu indiquent une histoire européenne commune bien que les origines de l'exotisme de signification remontent au malais *têh* et au chinois *tcha* (Littré). Il faut d'abord connaître la polysémie. Selon Zingarelli[42], l'italien *tè* possède trois significations : (1) plante, (2) boisson, (3) acte de prendre un thé à une heure donnée. Ces significations sont sérielles : *to have tea, kommen Sie heute zum Tee, it's tea time, à l'heure du thé.* Le français connaît, en plus, la forme elliptique *(salon de) thé.* En Allemagne, on prend par contre le *Tee* dans un *Café*. La série a évidemment un seul noyau sémantique : « feuilles séchées du théier et infusion de feuilles de thé ». Toutes les autres significations sont des créations sémantiques postérieures : *tasse à thé, théière, magasin de thé, le thé* (où l'on boit du thé)… Elles sont elles aussi sérielles. En allemand, *Tee* est le terme générique pour toutes sortes d'infusions. Pour désambiguïser, cette langue utilise souvent un épithète *schwarzer Tee* 'thé noir' et pour une infusion de camomille, de menthe… *Kamillentee, Pfefferminztee.* Ceci montre que même à l'intérieur d'une même série — même jeune : le mot *thé* date en français de 1589, *samovar* du XIXe, fr. *tea-room* est à la mode en 1899, et depuis 1723 on se sert de *théières*[43]—, la polysémie n'est pas forcément congruente. C'est à partir de ces congruences défectueuses que naissent les faux-amis. Résumons :

- savoir un interlexème à fond, c'est connaître sa *polysémie sérielle*. Il va sans dire que la majorité des locuteurs natifs ne connaissent pas forcément toute la polysémie d'un cultisme. Dans une perspective d'économie de l'apprentissage, il importe de savoir que chaque type lexical implique un indice de propagation (internationale) ; on ajoute que les interlexèmes possèdent en très grande partie des marques de contenu et de forme identiques (voir page 32).

Etant donné qu'un mot se compose d'un signifiant et d'un signifié (pour reprendre le modèle saussurien), la connaissance d'un signifiant demande du locuteur qu'il

- dispose d'un *schéma phonologique* qui s'intègre dans un programme mental de compréhension auditive ou/et de lecture[44]. En identifiant ces schémas du message,

---

[42] *Il nuovo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*. Bologna : Zanichelli 1983 (11^{a} edizione), article *tè*.

[43] Albert Dauzat, Jean Dubois & Henri Mitterand : *Nouveau dictionnaire étymologique et historique.* Paris : Larousse 1971.

[44] Liesel Hermes : Hörverstehen. In : Johannes-Peter Timm (éd.) : *Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin : Cornelsen 1998, 271-228. Ulrich H. Frauenfelder & Caroline Floccia :

nous construisons une représentation mentale et archétypale du signifiant, qu'il soit sous forme acoustique ou graphique. Il s'agit d'un savoir procédural qui peut activer toutes les données connues d'une langue (phons, phonèmes, mots, collocations, morphologie, structures syntaxiques, co-occurrences). En même temps, il mobilise le savoir encyclopédique. La compréhension est donc (en langue maternelle aussi) un procédé d'identification des formes et de construction de sens. Au niveau de la performance, les archétypes diffèrent considérablement des schémas langagiers. Ainsi la prononciation d'un mot varie selon l'intention de son auteur (accent d'ironie, d'insistance, plaintif…[45]), les dialectes, sociolectes, idiolectes, selon les co-occurrences... La mémoire répertorie de son côté des archétypes et des régularités ayant trait aux écarts connus (variétés régionales et sociales représentatives, idiolectes). Malheureusement, l'enseignement traditionnel des LV, basé sur l'écrit, transmettait presque exclusivement les schémas archétypiques scripturalisés. La conséquence en était que les élèves n'apprenaient pas la compréhension des variétés. Ceci est assez grave pour une didactique qui se veut communicative car une très forte partie, souvent la majorité, des locuteurs natifs ne pratiquent pas la langue standard.

- dispose d'un *schéma graphique du signifiant* et d'un programme mental de lecture qui va être explicité dans les pages qui suivent.
- dispose d'un *programme mental de production orale* qui lui permet de prononcer le mot correctement. Le programme ne s'arrête pas à l'orthoépie. Il contient aussi les règles qui dirigent l'intégration du mot dans la phrase et dans la langue parlé.
- dispose d'un *programme mental de production écrite*. Il doit donc maîtriser les règles de l'orthographe (un type de rapport phono-graphique) que l'enfant apprend lors de son alphabétisation. Dans l'enseignement des LV, l'acquisition s'appuie en général sur l'écrit dès le début du cursus.

La manière dont les mots sont fixés dans la mémoire a un impact fondamental sur la didactique des langues étrangères. Résumons par conséquent les maximes du travail dans le domaine de l'interlexique :

- enseigner les sérialisations au niveau des contenus, de l'intersynonymie et des pièges de faux-amis de forme fr. *diabète*, all./angl./esp. *Diabetes/diabetes,* it. *diabete*…et de contenu (*actuellement # actually*)
- enseigner les correspondances inter-langues au niveau de la phonologie pour faciliter le transfert de ré-identification
- enseigner des marques associatives sérielles (ou non-sérielles) des mots sur les axes paradigmatiques, syntagmatiques et de contiguïté
- enseigner des séries interlexématiques au niveau des formes pour que les apprenants internalisent les correspondances phonologiques pan-romanes

---

The Recognition of Spoken Words. In : Angela D. Friederici (ed.) : *Language Comprehension : A Biological Perspective*. Berlin, Heidelberg, New York : Springer 1999 (2nd ed.), 1-40.

[45] *Mensch Meier ; mein lieber Schwan ; mince alors ; …tu parles… ; ¡Caramba ! como has crecido; dejadme en paz ¡Caramba !* La prononciation de telles formules pose souvent problème à l'allophone.

- ne pas négliger les rapports syntagmatiques ; démontrer le rôle des mots-pivots pour optimiser les transferts d'identification sémantique
- former les programmes mentaux, conformément au profil d'un cours
- renforcer l'autonomisation (de l'apprenant) : stratégies et techniques d'apprentissage
- créer une solide compétence au niveau des outils didactiques (dictionnaires bilingues et monolingues, grammaires de consultation, didactique des outils de consultation).

Le lexique joue, bien sûr, un rôle fondamental dans toute architecture linguistique : il est impossible de comprendre une langue sans connaître un minimum de vocables. Dans le sens inverse, on ne dira pas la même chose à un même degré de la grammaire bien que des recherches récentes soulignent l'importance de la syntaxe pour la compréhension orale. On comprend pourquoi la méthode intercompréhensive commence par les mots de convergence et/ou de profil et qu'elle est complétée par des structures syntaxiques.

1.5.3 Lire de manière intercompréhensive

… et lire en langue maternelle. L'intercompréhension se réduit au décodage de la chaîne parlée ou graphique. Le sujet identifie, à partir des schémas qui lui sont familiers grâce à ses connaissances procédurales et déclaratives dans les langues déjà disponibles[46], les éléments de la langue-cible. Les bases de transfert concernent les lexèmes, morphèmes, structures morpho-syntaxiques, syntaxe, mode, formes et fonctions du verbe, mais aussi les concepts. Le transfert sémantique réussit plus facilement quand les apprenants s'intéressent un peu à l'histoire des mots et à l'étymologie[47] car elles enseignent les phénomènes liés aux évolutions sémantiques (métaphore, synecdoque, noyaux sémantiques, élargissement du sens, démotivation lexicale, etc.).

En tout cas, les activités essentielles et indispensables pour toute intercompréhension sont l'*identification de forme* et la *re-construction de sens et de fonction*. L'intercompréhension se termine avec cette identification. Dans un premier temps, la lecture intercompréhensive ne va pas plus loin. Elle ne touche par conséquent pas les niveaux plus profonds de l'intégration des entités cognitives, surtout pas la réorganisation du savoir encyclopédique et l'interaction avec d'autres schémas cognitifs non-linguistiques préexistants. — Mais ceci n'exclut nullement que les entités cognitives gagnées par voie intercompréhensive ne soient pas traitées, dans un deuxième temps,

---

[46] Les termes « savoir déclaratif » et « savoir procédural » ont été introduits dans la terminologie didactique par Claus Færch & Gabriele Kasper : Pragmatic knowledge: Rules and procedures. *Applied Linguistics* 5, 1984, 214-255. Le savoir procédural est du type performatif ou d'action. Il est indépendant de la conscience au fur et à mesure que les procédés sont automatisés. La dichotomie entre le « s. p. » et le « s. d. » n'est pas absolue étant donné que tout savoir procédural peut être transformé en savoir déclaratif. Ce qu'on ne saurait dire de l'inverse, d'où l'importance des exercices.

[47] Cf. Horst G. Klein & Christina Reissner : *EuroComRom. Historische Grundlagen der Interkomprehension.* Aachen : Shaker 2002.

par notre activité mentale de la même façon que les concepts développés par le biais de la langue maternelle ou d'une autre langue. Il en suit que des processus de ce niveau font l'objet de la didactique de lecture en langue maternelle ou en langue étrangère[48]. —L'intercompréhension se distingue considérablement de la compétence de lecture en langue maternelle.

Ce que les « bons lecteurs » en langue maternelle et les « bons lecteurs intercompréhensifs » ont en commun n'a pas fait l'objet de recherches empiriques. Souvent, les polyglottes sont des lecteurs très expérimentés en plusieurs langues, et en général, ce sont de bons lecteurs intercompréhensifs. La littérature ne mentionne aucun cas où une compétence intercompréhensive élaborée aille de pair avec une difficulté de lecture en langue maternelle.

Le bon lecteur en langue maternelle et/ou dans une langue seconde et/ou étrangère dispose de techniques efficaces pour décoder un message écrit. Etant en rapport avec les structures hétérogènes de langues différentes, les lecteurs polyglottes choisissent entre les stratégies d'approche de telle ou telle langue. Les techniques varient en principe d'une langue à l'autre et d'un lecteur à l'autre. Le bon lecteur intercompréhensif active des routines pour segmenter (très vite) les phrases, identifier leurs syntagmes, combiner les éléments syntaxiques, développer (et vérifier) des attentes syntaxiques, lexématiques et conceptuelles. Ensuite, il soumet le message reçu à un examen de plausibilité. Les analyses de l'intercompréhension auditive montrent que ces techniques sont hautement transférables à l'intérieur de la famille linguistique[49]. Les locuteurs romanophones de naissance mais aussi des germanophones maîtrisant assez bien une langue romane ont internalisé des routines procédurales à l'aide desquelles ils développent facilement une intercompréhension romane immédiate. Ceci n'étonne guère car au plus tard depuis 1987 la littérature souligne[50] que les performances des apprenants du 'niveau trois' traditionnel correspondent de plus en plus à celles des locuteurs natifs[51].

1.5.4 Les opérations mentales pendant l'activité intercompréhensive

Mais quelles activités sont à l'origine d'une lecture intercompréhensive réussie ? Madeline Lutjeharms[52] distingue *grosso modo* deux niveaux opérationnels : celui des formes de langue et celui de la sémantique. La distinction n'est pas toujours tout à fait satisfaisante étant donné que, de par le double caractère du signe, toute forme de signe

---

[48] Swantje Ehlers : Lesen in der Fremdsprache – ein sprachabhängiger oder ein sprachunabhängiger Prozess? In : Horst Dieter Schlosser (éd.) : *Sprache und Kultur.* Frankfurt a.M. : Lang 2000, 125-136.

[49] Meissner & Burk, op. cit., note 34.

[50] La discussion étant retracée par Ehlers, op. cit., note 76.

[51] Abdelmadjid Ali Bouacha : *Vers un niveau 3.* Paris : Hachette 1987.

[52] (M. Lutjeharms) : Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In : Kischel (éd.), op. cit. (2002), 124-140 (note 23).

implique une sémanticité. Quant à l'intégration mentale des signifiants, les opérations suivantes semblent nécessaires :

1. Désambiguïsation de la chaîne grapho-phonologique. Ceci concerne d'abord l'alphabet. Tandis que pour le russe comme langue-cible, les lettres cyrilliques représentent un premier obstacle à surmonter, l'intercompréhension romane ne demande pas un tel effort. Le décodage des graphèmes provoque un « codage phonologique » au bout duquel on trouve l'identification des signifiants[53], des morphèmes et de la morpho-syntaxe. Cette activité n'atteint pas forcément le niveau de la conscientisation. La technique de la déduction intelligente (*intelligent guessing*), dont EuroCom se sert, s'étend à la fois à la reconstruction phonologique des interformes et à la reconstruction sémantique[54]. Cette opération étant à la base des activités mentales plus profondes, elle est fondamentale pour l'apprentissage des langues.
2. Identification des interlexèmes et des intermorphèmes. Les premiers concernent les séries du type : angl. *television,* fr. *télévision,* all. *Television (Fernseher),* it. *televisione…* ; les seconds les morphèmes : *television*, *-sion, -sione, -sión, -sió…* Quant à leur représentation mentale, la plupart des spécialistes supposent des effets de *priming* de forme et de contenu. Les intermorphèmes (type : *-zione, -ction…*) permettent la catégorisation immédiate des mots (substantifs, verbes, adjectifs), et, par ce biais, la segmentation de la phrase (groupe nominal, groupe verbal, acteurs, action…). Notons à ce propos le rôle important des mots grammaticaux qui représentent eux aussi des iso-formes ou bases de transfert pan-romanes : *qui, chi, quien, que, che* ; *della quale, de la cual, de laquelle…*
3. Identification/analyse syntaxique. L'existence des schémas morphologiques et syntaxiques pan-romans permet l'exploitation des stratégies internalisées par le traitement mental d'autres langues romanes. — Cet argument souligne une fois de plus l'avantage de se servir d'une langue de la même famille comme langue de transfert. Autrement dit, il est méthodologiquement problématique de construire un cours d'espagnol pour germanophones exclusivement sur l'allemand quand les apprenants disposent du français et de l'anglais. Disons-le sans ambages : la meilleure langue de transfert pour l'acquisition d'une langue romane est une autre langue romane vivante[55].

---

[53] Voir pour le rôle de l'image acoustique dans un cours de lecture : 1.5.

[54] Joan Rubin (What the good language learner can teach us. *Teaching English to Students of Other Languages-Quarterly* 9, 1975, 41-51) souligne qu'un bon apprenant est un « good guesser ». Toutes les expériences ne laissent pas de doute que les méthodes intercompréhensives conduisent à une amélioration de la capacité d'apprendre les langues étrangères.

[55] Les avantages du français en tant que langue de transfert ont été décrits par Horst G. Klein : Französisch : die optimale Brückensprache zum Leseverstehen romanischer Sprachen. *französisch heute* 33, 2002, 34-46. « One of the subjects in Seibert's (1945) study succeeded in guessing 41% of the words in a Spanish texts from a knowledge of French… », in : Chris Moran : Lexical Inferencing in EFL-Reading Coursebooks. *System* 19/4, 1991, 389-400. Voir aussi : Kisten Haastrup : *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words*. Tübingen: Narr 1991.

4. Interprétation sémantique. Elle est due à une interaction multifactorielle entre des stratégies de décodage et sémantiques. L'exploitation des pré-connaissances encyclopédiques facilite l'opération.
5. Interaction des différentes opérations. Dans les opérations intercompréhensives, les sujets se servent de stratégies diverses pour construire le sens et la forme d'un message. Tandis que parmi les apprenants avancés, les procédés s'organisent de manière ascendante (*bottom* up) à partir des formes linguistiques identifiées (comme chez les natifs), les débutants en sont réduits à recourir aux stratégies activant leurs savoirs encyclopédiques et pragmatico-situationnels. Le décodage passe alors par des opérations descendantes (*top down*). Pendant que, chez les lecteurs natifs, le décodage se déroule automatiquement, ce qui libère leur mémoire de travail pour s'orienter vers des questions thématiques (interprétation, évaluation des propos…), même les apprenants avancés ne disposent pas encore pleinement de cet avantage, leur mémoire de travail étant longtemps occupée aux opérations de recodage du message verbal reçu. Ceux dont la performance intercompréhensive est faible ne parviennent souvent pas du tout à effectuer le recodage phonologique et à transmettre les formes verbales à la mémoire de travail. Des effets du *priming* restent dans ces cas inefficaces. Il en va tout différemment pour les bons lecteurs intercompréhensifs.

La différence entre un bon lecteur en langue maternelle ou seconde et un bon lecteur intercompréhensif n'est que graduelle. Les protocoles des mouvements des yeux pendant la lecture nous montrent une capacité à structurer très vite un texte conformément aux schémas morpho-syntaxiques[56] et à l'organisation des phrases et du texte. Un bon lecteur intercompréhensif segmente également assez vite les structures syntaxiques de la langue-cible à partir des routines disponibles par le biais de sa/ses langue(s) de transfert. Ceci explique également pourquoi les locuteurs d'une langue romane X organisent assez vite la chaîne parlée d'une langue romane Y.

En plus, les recherches sur la lecture en langue maternelle et langues étrangères soulignent l'importance du savoir encyclopédique et de l'activation de savoirs civilisationnels et situationnels. Le bon lecteur dispose en plus d'un savoir culturel qui lui facilite la construction d'hypothèses sémantiques et les contrôles de plausibilité lorsqu'il est question d'interpréter le message de texte.

Par conséquent, la méthode intercompréhensive connaît deux voies fondamentalement différentes pour construire des compétences dans une langue-cible. Dans la première, les démarches inférentielles passent des signifiants aux signifiés (*voie sémasiologique*) ou par la forme au contenu ; dans la deuxième par les contenus aux formes (*voie onomasiologique*). Celle-ci se sert du savoir encyclopédique. Dans ce cas, on active d'abord les savoirs thématiques et pragmatico-situationnels pour arriver aux signifiants (mots, morphosyntaxe, règles phrastiques…). Cette méthode s'est révélée particulièrement efficace pour des destinataires disposant de peu d'expériences formel-

[56] Madeline Lutjeharms : *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache.* Bochum : AKS-Verlag 1988. Id. : Lesen in der Fremdsprache : Zum Leseprozeß und zum Einsatz der Lesefertigkeit in der Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung,* 5, 1994, 36-77.

les dans le domaine de l'apprentissage des langues, mais qui ont de bonnes connaissances « thématiques » (savoirs professionnels, langue de spécialité)[57].

Quoique la méthode intercompréhensive n'ait pas l'intention d'aller au-delà du recodage phonologique[58], il est évident que la disponibilité de compétences passives facilite l'acquisition d'une productivité langagière.

1.6 Questions méthodologiques

En général, on distingue deux habiletés réceptives. Tandis que la chaîne parlée demande un recodage phonologique immédiat et linéaire, un texte écrit laisse davantage de temps à la réception. Il permet même des tentatives réitérées de décodage. Bien que les deux habiletés réceptives activent différents canaux et que les processus mentaux mis en marche soient, par conséquent, différents, l'acte intercompréhensif parcourt — *grosso modo* — les mêmes étapes/opérations :

a. segmenter la chaîne parlée ou le texte graphique en identifiant le plus d'éléments possibles à l'aide des bases de transfert lexicales et morpho-syntaxiques ; (voir : 1.5.4 : opérations 1, 2, p. 52) ;
b. interpréter sémantiquement et classifier fonctionnellement les schémas identifiés dans leur ensemble. En même temps, on constate des glissements de sens et de fonctions entre les éléments correspondants d'une langue A, B, C… ; on découvre les faux-amis de forme et de contenu, les écarts phonologiques inter-langues… ; (opérations 2, 3 et 4) ;
c. émettre des hypothèses sur l'architecture de la langue-cible (lexique, morpho-syntaxe, syntaxe, aspects de modes et de temps). En même temps, les schémas de départ (base de transfert) subissent une fixation mentale et/ou un changement sémantique ou fonctionnel (élargissement de sens, modification)[59] ; (opération 3 ne peut être effectuée qu'après l'identification des lexèmes et des morphèmes) ;
d. l'accumulation d'un savoir interlinguistique alimenté par les langues activées : transferts positifs et négatifs ; régularités identifiables de formes et de contenus 'entre' les langues activées ; les étapes qui suivent concernent exclusivement le guidage pédagogique et les activités du GdH ;
e. l'élargissement et la différenciation de la conscience des langues (*multi-language awareness*) ;
f. l'auto-observation par rapport à l'apprentissage des langues et l'enrichissement du moniteur didactique qui guide les procédés de l'apprentissage ;

---

[57] Cf. Franz-Joseph Meissner : Fremdsprachenvermittlung an Bautechniker nach der Interkomprehensionsmethode. In : Idem & Marcus Reinfried (éds.) : *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht : Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen : Narr 2001, 311-326 .

[58] Lutjeharms in Kischel (2002), op. cit. (note 23).

[59] A condition que l'entité cognitive nouvelle de la langue-cible soit mise en relation avec sa base de transfert. On remarque que la formation de cette entité nouvelle se répercute sur la représentation de la langue de transfert et sur sa systématicité dans le lexique mental plurilingue en élargissant les composantes inter- et intralinguistiques des langues activées.

g. connaissance et compétence de consultation des outils d'apprentissage : savoir définir ses problèmes didactiques ; savoir poser les « bonnes » questions ; choix du bon dictionnaire, être familiarisé avec ses fonctions, etc.[60].

Comme on le reconnaît facilement (a, b, c, d, g), la didactique du plurilinguisme implique une prophylaxie des fautes qui accompagne systématiquement les voies acquisitionnelles des langues.

Tandis que les activités (a) et (b) se déroulent automatiquement dès qu'un romanophone entre en contact avec une langue romane « inconnue », (c) à (f, g) dépendent du guidage pédagogique, ce qui souligne l'importance des stratégies et des techniques d'enseignement/d'apprentissage. La littérature distingue entre les stratégies plutôt comportementales (ayant trait aux questions comme : *Quel type d'apprenant suis-je ? Quelles sont les formes d'apprentissage qui me conviennent le plus ? Dans quelles conditions est-ce que j'apprends le mieux ? Que fais-je pour améliorer ma situation d'apprentissage ?*) et les techniques plus proches de la langue ou la maîtrise des « outils » pédagogiques). – Bien que cet ouvrage s'oriente vers l'acquisition d'une capacité de lecture, ceci ne veut pas dire qu'il serait désavantageux de composer un cours d'intercompréhension d'exercices oraux.

1.6.1 Faut-il enseigner la prononciation de la langue-cible dans un cours d'intercompréhension ?

Le centrage sur la compréhension de textes dès le début — *focus on content* — pose la question de savoir s'il est nécessaire de lier les graphèmes à une représentation phonétique adéquate. Autrement dit : Faut-il enseigner l'image acoustique de la langue-cible (prononciation, orthophonie) dans un cours qui ne vise qu'à une compréhension de lecture ?

Les réponses à cette question reprennent en partie les arguments énumérés dans le chapitre sur la dimension psycholinguistique de la lecture en langue maternelle et étrangère. Elles sont axées, en plus, sur deux pôles, celui du traitement mental des données de langue et celui de la motivation de l'apprenant. Le premier est d'ordre psycholinguistique, le deuxième est pédagogique.

Comme on a vu, la lecture d'un mot provoque le recodage de l'image acoustique qui doit correspondre à un schéma orthophonique de la langue-cible. Si l'élève ne connaît pas les règles fondamentales entre l'orthophonie et son orthographe, il sera réduit à articuler sur les schémas connus d'autres langues. Mais il est évident que toutes les langues romanes connaissent des prononciations fort différentes. — Enseigner la prononciation est donc indispensable dans un cours de compréhension.

On parvient au même résultat quand on prend en compte la dimension motivationnelle de l'orthophonie pour l'apprentissage d'une langue. Des enquêtes effectuées lors d'un séminaire portant sur l'intercompréhension romane ont montré l'intérêt des étudiants à connaître le système orthophonique de la langue-cible au fur et à mesure que leurs contacts avec elle allaient au-delà d'un premier texte. Au plus tard à partir d'un quatrième texte, ils demandaient des explications sur la prononciation de la « langue de lecture ». Les expériences gagnées dans la formation continue documentent que les

---

[60] Franz-Joseph Meissner : Wörterbücher. In: Bausch, Christ & Krumm (éds.) : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 2003, (4. überarb. Aufl.), 402-406.

enseignants n'acceptent pas la présence d'une (autre) langue étrangère dans leurs cours de langue, s'ils ne connaissent pas sa prononciation. Si l'on veut alors que les langues européennes (inter)compréhensibles autres que l'anglais soient présentes dans les cours non-linguistiques, on a intérêt à enseigner leurs règles de prononciation.

Il est donc difficile de maintenir un degré de motivation suffisant pour l'apprentissage d'une langue quand les apprenants n'ont qu'une idée vague de son image acoustique. Une langue ne se réduit évidemment pas à un ensemble de signes graphiques, mais est essentiellement sonore, esthétique et culturellement connotée par rapport à son/un groupe de référence. Derrière l'image acoustique d'une langue ou sa « musique » spécifique, on trouve une idée de la société et la culture de référence. La langue est conçue comme l'expression culturelle de la société dont l'apprenant désire s'approcher. Enseigner une langue exclusivement à travers un code graphique peut être ressenti comme frustrant. Les apprenants exigent une expérience sensuelle de la langue-cible. Aussi, l'enseignement des langues à écriture idéographique comme le chinois ou le japonais… ne renonce-t-il pas à expliquer l'image phonologique des mots. Il est évident que le code écrit tout seul ne satisfait pas les attentes.

1.6.2 Le modèle de la déduction intelligente (*intelligent guessing*) dans les Sept tamis

Depuis longtemps, le travail sur les textes connaît des méthodes facilitant à l'apprenant l'identification du sens de vocables inconnus[61] à partir d'un co-texte. Pour Joan Rubin, le bon apprenant est « *a good guesser* »[62]. Il est évident que cette qualité facilite le décodage de textes en langues étrangères. Elle est d'une importance toute particulière dans la didactique de l'intercompréhension.

1.6.2.1 Construire la langue-cible … en sémantiselant

Partons d'un exemple et décrivons la désambiguïsation d'un co-texte artificiel donné :

T7

Des choufs sémantisèlent.
Mirate est a chouve gouape.
Go sémantise, mouge.
Mirate mouge-t-elle ?

Dans le quatrain, des structures morpho-syntaxiques trahissent au premier coup d'œil qu'il s'agit d'un texte « français » : *des, est, elle.* Les morphèmes s'intègrent dans les paradigmes formels de cette langue : *-e, elle ; des + -s + -ent*. On distingue par conséquent les différentes classes lexicales : déterminants *des,* noms *choufs/chouves,* verbes : *sémantiser, mouge, est,* adjectif : *gouape.* À partir de ces « cons-

[61] Voir Livia Burkhardt : *Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kotextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen*. Bochum: Brockmeyer 1995.

[62] (Joan Rubin) : What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 1975, 41-51.

tructions », on parvient facilement à inférer une GdH dans laquelle on trouve des caractéristiques suivantes :

exemple, catégorie	**marques morphologiques**			**observations**
Nom	m./f.	sing./plur.		
Chouf	chouve	choufs (pl.)		
Mirate	f. (règle frçs : -e- final indique le f.	(sing.)	nom propre	
Adjectif				
Gouape	-e- final f. (?)	Sing.		similaire à l'espagnol *guapa* 'joli'
déterminant				
des, a	A précédant 'un' n.f.	a ; des		A vérifier dans d'autres textes
verbe	La langue X connaît une conjugaison ; le verbe varie en personne et en nombre (*sémantelisent*) ; la conjugaison exprime des redondances au niveau du sujet plus verbe			Le verbe semble fonctionner comme en français
	La troisième personne singulier se termine en –e (*sémantisèlent, mouge*), du pluriel en -ent			Comme en français
	La forme interrogative demande l'inversion			Comme en français
Ordre des mots	*a chouve gouape* : On ne connaît pas encore la place de l'adjectif (devant ou après le substantif)			En français, on connaît les deux possibilités
orthographe	L'orthographe est complexe. Elle se sert de signes diacritiques (accents) ; l'orthographe connaît des diphtongues et même les triphtongues (*gouape*)			Comme en français
orthophonie				Les diphtongues et les triphtongues trahissent un type d'orthophonie proche du français

1.6.2.2 La construction du sens en langue inconnue en passant par analyse du lexique et du co-texte

Pour mieux comprendre le transfert d'identification de forme, de fonction et de contenu, nous prenons une petite phrase portugaise pour exemple.

> *Quem gosta de música cubana terá que acrescentar a Orquestra Aragon à sua lista de prioridades.*[63]

Version française : *Qui (aime/à qui plaît [goûte]) la musique cubaine, (ajoutera/aura à ajouter) l'Orchestre Aragon à sa liste de priorités*[64].
Version espagnole : *A quien le gusta la música cubana tendrá que añadir la Orquesta Aragon a su lista de prioridades.*
Version italienne : *Chi ama la musica cubana aggiungerà l'orchestra Aragon alla sua lista di/delle priorità.*

A partir du français, l'exemple portugais offre trois obstacles à l'intercompréhension : *gosta* — *terá que* — *acrescentar*. Pour les désambiguïser, on partira d'une analyse

— intermorphologique par rapport à la langue romane de transfert. On trouve le substantif *goût* et le verbe *goûter*. *Avoir bon goût, tu as déjà goûté du gâteau ?* Tandis que le signifiant est immédiatement identifié, le signifié pose problème. Heureux sont alors ceux qui connaissent l'espagnol : *a mì me gusta… cela me plaît*. Dans la deuxième lacune *terá que* + *infinitif*, on reconnaît une catégorie grammaticale (verbe, prédicat) suivie de l'infinitif *acrescentar* (fr. *-er, -ir, -re* it. *– are, -ire, -ere, -re ;* esp. *-ar, -ir, -er, -re*). Le radical *crescere* est connu lui aussi. Du substantif *crescendo*, on poursuivra vers *croitre, accroître*, ce qui ne convient pas encore, c'est la valence du verbe (en français transitif). L'identification du contenu semble alors difficile.

— co-textuelle. On reconnaît *Qui (X/*goûte de) la musique cubaine, (X) (X/croître) l'Orchestre Aragon à sa liste de priorités*. Comme *crescer/croître* implique le noyau sémantique d' « augmenter », le cadre syntaxique **augmenter l'Orchestre Aragon à sa liste de priorités* est vite établi. Au moment où les formes de l'article défini portugais *a/as* et *o/os* sont identifiées (il s'agit de la troisième phrase du premier texte en portugais !), la phrase nominale (objet) *a Orquestra Aragon* est déchiffrée. Ceci permet aussi la précision définitive du verbe. Comme **augmenter l'orchestre à la liste* ne convient pas à la structure grammaticale, le verbe *augmenter* est remplacé par *ajouter*. L'examen de plausibilité confirme cette « correction ». L'identification de la deuxième partie de la phrase entière contribue de son côté à désambiguïser la première. Tout à coup, il saute aux yeux que *gosta* correspond à *aime* ou *plaît*. Même la traduction mot par mot qui *goûte (à) la*

---

[63] Horst G. Klein : *Europa international. Einführung ins Leseverstehen romanischer Sprachen.* Aachen: Shaker 2004, 126.

[64] Les lacunes — éléments non transférables — se trouvent entre parenthèses.

musique… permettrait la compréhension. — Il ne reste que la lacune *terá que* dont on sait entre-temps que sa valeur sémantique est plutôt faible. Vu que la forme infinitive *acrecentar* véhicule le sens de l'action, il devient probable que la formule précédente n'exprime qu'une fonction auxiliaire et/ou modale. Cette impression est renforcée par la marque du futur *terá* (*ira, donnera*…). Ceux qui connaissent l'espagnol, identifieront *terá que* comme *tendrá que* 'va falloir'. – Rappelons qu'il n'est pas interdit de consulter un dictionnaire si cela semble nécessaire pour maintenir le niveau de motivation.

La figure 16, développée par les auteurs de la version allemande d'EuroComRom, visualise les items conduisant à un transfert d'identification de forme et de contenu par rapport aux différents tamis. Dans un contexte non-universitaire, il n'est bien sûr pas nécessaire d'attribuer les mots identifiés à une catégorie lexicologique particulière.

1.6.2.3 La voie des Sept tamis

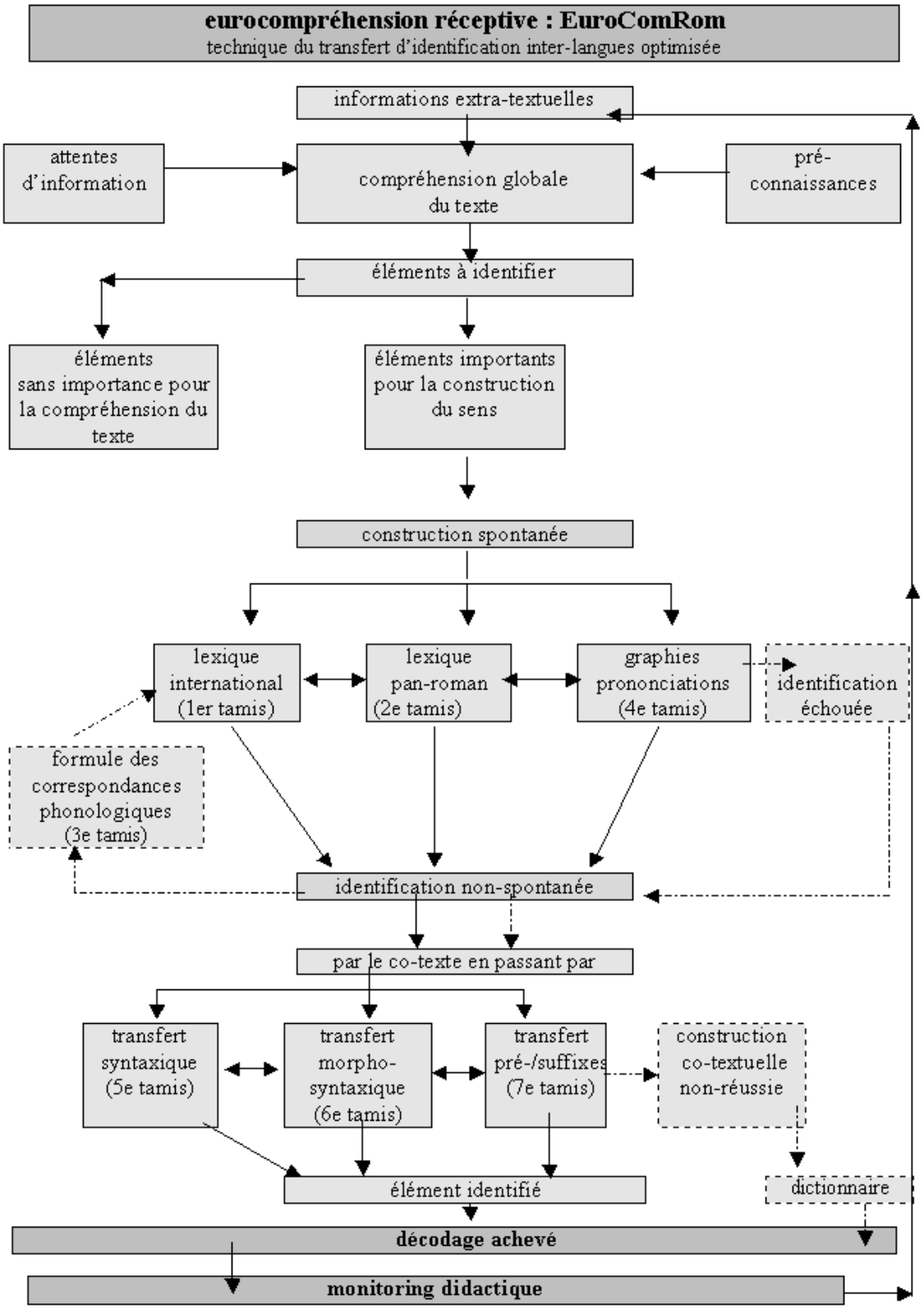


Figure 18: Modèle du transfert optimisé par les Sept tamis (Klein & Stegmann)

1.6.3 Questions de guidage pédagogique[65]

En classe, on procédera en traitant les questions suivantes :

(1) Qu'est-ce que vous avez compris du texte après une première / deuxième / troisième lecture ?

La bonne réponse à cette question commence souvent par une interprétation du titre et d'une typisation du texte (actualité, article, plaidoyer, note, lettre, description scientifique, reportage…). Cette catégorisation dirige nos attentes vis-à-vis du message en activant les parties concernées de notre savoir encyclopédique. Les hypothèses de contenu du message attendu déclenchent des activités mentales descendantes, partant des concepts et s'orientant vers la surface de la langue. Les stratégies inférentielles réussissent seulement si elles rencontrent suffisamment de données linguistiques (lexèmes, morphèmes…) identifiables. Sinon un message verbal reste incompris.

Par conséquent, l'enseignant a intérêt à choisir les textes en fonction de leur transparence. Dans un cours de lecture/de compréhension orale intercompréhensif, on isole les difficultés « insurmontables » en traitant les mots et fonctions de profil *avant* la phase de décodage.

(2) Quel est le contenu du texte tel que la macrostructure le reflète (compréhension globale) ?

Quand on lit un texte dans une langue peu maîtrisée, il est tout à fait normal de ne pas connaître tous les mots. Les lacunes sémantiques dues aux lexèmes non-identifiables doivent être compensées par une analyse de sens. Il s'agit d'un processus mental dans lequel interagissent des activités qui vont des données linguistiques identifiées vers la construction du sens (*bottom up*). Elles demandent à être complétées par des contrôles de plausibilité qui prennent leur origine dans le savoir encyclopédique ou situationnel de celui qui décode (*top down*). Cette construction du sens — certains parlent de « deviner intelligemment le sens d'un message » (*intelligent guessing*), les experts de l'interculturel de « la négociation des significations (*negotiation of meaning*) » — comble les lacunes sémantiques. Qui veut profiter des avantages d'une méthode intercompréhensive ne doit pas avoir peur de « deviner » le sens des significations inconnues et les éléments sémantiques et fonctionnels de la langue.

Les expériences ont montré à plusieurs reprises que, souvent, il faut convaincre les étudiants du fait qu'il n'est pas nécessaire de connaître tous les mots et tous les éléments du langage pour comprendre un texte. En plus, le travail intercompréhensif change les idées et les attitudes vis-à-vis des langues étrangères. À la place de l'impression de leur étrangeté et non-compréhensibilité, on trouve alors plutôt leur ressemblance et l'intercompréhensibilité. On finit par savoir qu'avoir de bonnes connaissances dans la langue X signifie aussi qu'on comprend déjà approximativement les langues de sa famille.

(3) Quelles sont les caractéristiques linguistiques de forme et de fonction du texte ?

---

[65] Les pages qui suivent correspondent dans les grandes lignes à la version allemande.

Cette question déclenche les activités nécessaires pour identifier les phénomènes de la la langue-cible et pour les organiser dans le lexique mental. Alors, les apprenants passent à la catégorisation des lexèmes, des morphèmes, de l'ordre des mots, des aspects temporaux et modaux, … C'est à ce moment, qu'ils deviennent lexicographes et grammairiens de la langue-cible. Les réponses à cette question complexe nourrissent leur GdH et le MDP.

(4) Quels sont les éléments de langue que je connais et comment apparaissent-ils dans la langue de transfert activée (et dans d'autres langues) ?
Cette démarche semble être à propos dans la mesure où un transfert rétroactif est souhaité, par exemple pour fixer davantage une structure donnée dans le lexique mental ou pour y enrichir un schéma déjà disponible. La démarche est indispensable pour tous ceux qui visent à construire une compétence pluri-langues. Les comparaisons sérielles et bidirectionnelles élargissent notre répertoire transférentiel considérablement. Rappelons toutefois que la croissance de la compétence passe forcément par l'intégration des signifiants, des formes et des fonctions. La compréhension globale ne suffit pas à ce critère. Il faut passer à l'analyse de la langue-cible, respectivement des langues activées.

(5) Quels sont les éléments qui n'ont pas pu être identifiés ?
Il est à propos de les catégoriser : Est-ce un verbe, un adjectif… ? S'agit-il d'une forme transparente ou d'un élément-profil ? Pour ce qui est des structures de base, le problème peut, dans ces cas, être résolu à l'aide de cet ouvrage ou d'un dictionnaire. Après la consultation d'un dictionnaire ou d'un autre outil, on posera la question de savoir pourquoi on a dû avoir recours à l'outil et s'il a été vraiment nécessaire d'interrompre l'acte intercompréhensif.

(6) Comment ai-je pu identifier l'élément inconnu ?
Ici l'apprenant décrit le « chemin du transfert d'identification » — attitudes, stratégies, techniques — qui lui a permis de résoudre le problème. Il va sans dire que toutes les techniques menant à une conscientisation sont fort utiles. Mais toutes ces activités restent ponctuelles et singulières si l'on ne les enregistre pas dans le moniteur didactique qui dirige nos activités d'intercompréhension et d'apprentissage. Il est donc nécessaire de compléter les activités orientées vers la construction du sens et des données linguistiques — qu'elles soient intra- ou interlinguistiques — par une analyse des propres attitudes comportementales dans le domaine de l'apprentissage intercompréhensif. Les questions à poser sont les suivantes :

- Quelles sont les démarches que j'ai entreprises pour effectuer le transfert positif ?
- Quelles sont les démarches qui me motivent/démotivent le plus pour atteindre mon objectif ?
- Quelles sont les démarches qui m'induisent à produire un transfert négatif ?
- Comment puis-je combler mes faiblesses de compréhension et d'apprentissage ?

Et par le tour négatif :

- Pourquoi ai-je échoué ?
- Pourquoi ai-je interrompu l'acte intercompréhensif ?
- Que dois-je faire pour éviter de tels échecs dans le futur ?

1.6.4 Outils pour l'intercompréhension

Celui qui veut apprendre en autonomie doit posséder une bonne connaissance des outils qui facilitent l'apprentissage des langues. Parmi ces instruments, on trouve les dictionnaires et les grammaires pratiques. Selon la méthode intercompréhensive, on consulte ces outils dans un premier temps seulement quand la technique de la « déduction intelligente » ne conduit pas au résultat espéré. Ce qu'il faut éviter, c'est la consultation prématurée de ces outils car cela risque fort d'empêcher la formation d'hypothèses et le traitement mentalement approfondi de la langue-cible.

Le travail régulier avec les dictionnaires est par contre très recommandable puisqu'il agrandit le savoir linguistique de l'apprenant ce qui mène à l'augmentation des bases de transfert ainsi qu'à leur peaufinage. La méthodologie intercompréhensive demande l'utilisation régulière du dictionnaire[66]. Car tout est bon qui augmente les connaissances d'un individu, ce qui est particulièrement vrai pour les données linguistiques.

1.6.5 Quelques stratégies d'enseignement

A la lumière des expériences récentes, l'attitude instructiviste se révèle assez insensible à l'autonomisation des apprenants[67]. Les observations qu'on a pu faire dans des contextes scolaires ont montré à plusieurs reprises que les routines des enseignants suivent souvent un comportement instructiviste. « Apprendre à apprendre les langues » n'était pas une thématique dont se souviennent les étudiants universitaires quand ils pensent à leurs expériences scolaires[68].

La maxime fondamentale de la pédagogie doit, par contre, être la suivante : Tout ce que l'apprenant peut faire par ses propres moyens, doit être fait par lui-même ; le rôle de l'enseignant et des auteurs de matériaux pédagogiques étant celui d'organisateurs de l'apprentissage : non *instructor,* mais *language learning facilitator*[69]. Cette maxime a une importance primordiale pour la méthodologie de l'intercompréhension plurilangues.

---

[66] Cf. Meissner, op. cit., note 88.

[67] Franz-Joseph Meissner & Ulrike Senger : Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In : Franz-Joseph Meissner & Marcus Reinfried, op. cit. (2002), 21-50.

[68] Heike Burk, Franz-Joseph Meissner, Andrea Müller, Vera Sippel & Silke Wehmer : Was Studierende über ihre Schulsprachen denken: ein Beispiel quantitativer Lernerforschung. In: Dagmar Abendroth-Timmer & Gerhard Bach (éds.) : *Mehrsprachiges Europa. Michael Wendt zum 60. Geburtstag.* Tübingen.: Narr 2001, 111-129.

[69] Leo van Lier : *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity.* London : Longman 1996.

Retenons : Les apprenants infèrent leurs propres hypothèses de langue et d'apprentissage. Il s'agit d'une attitude qu'on observe régulièrement avec l'acquisition « naturelle » d'une langue. Les stratégies métacognitives améliorent de leur côté la qualité de l'apprentissage, car elles permettent l'auto-guidage des sujets.

Les stratégies de guidage se conforment à une telle approche. On y trouve

- les protocoles d'apprentissage[70],
- la technique de penser à haute voix (*aloud thinking*),
- la production écrite visualise la grammaire hypothétique de la langue-cible. Ce type d'exercice qui est une création de la didactique du plurilinguisme, ne sert point à produire une forme correcte de la langue-cible (cela n'est pas l'intention), mais à visualiser les processus de l'activité interlangagière de l'apprenant. C'est un bon instrument pour rendre les apprenants sensibles à leurs propres processus mentaux.
- la construction de matériaux didactiques plurilingues : cahiers de vocabulaire et grammaire plurilingue ; dictionnaire personnalisé plurilingue confectionné par les apprenants eux-mêmes[71],
- la connaissance des outils qui existent d'ores et déjà,
- les protocoles des enseignants.

L'exploitation de ces moyens pédagogiques demande en plus un revirement des formes sociales du travail car il s'est révélé assez fructueux de faire comparer par les apprenants leurs propres hypothèses de langues et d'apprentissage. Les activités qui concernent la supervision des activités mentales didactiques se prêtent à la discussion en groupe.– Toutes les mesures doivent enrichir les trois secteurs du moniteur linguo-didactique.

1.6.6 La méthode intercompréhensive et l'autonomisation de l'apprenant

Partons d'une critique de la pratique actuelle qui n'est pas restée sans écho ! Werner Bleyhl subdivise l'expérience linguistique en une dimension enactive où l'individu se voit lié au travers de ses propres actions verbales à la fois à la langue et au monde, et une dimension iconique où la langue exprime un monde abstrait représenté par ses signes[72]. Ces dimensions véhiculent des expériences langagières, représentées par des

---

[70] Inez De Florio-Hansen : Das Lerntagebuch als Projekt. Erfahrungen mit dem *journal d'apprentissage : le français et moi*. *Der fremdsprachliche Unterricht/Französisch* 33, H. 41, 1999, 16-21. Kirsten Haastrup (1987) : Using Thinking Aloud as Retrospection to Uncover Learners' Lexical Inferencing Procedures. In : Claus Faerch & Gabriele Kasper (eds.) : *Introspection in Second Language Research.* Clevedon, 197-212.

[71] Franz-Joseph Meissner : Grundüberlegungen zur Konzeption von Lernsoftware im Bereich des Mehrsprachenlernens. In : Carsten Gansel & Anna-Pia Enslin (éds.) : *Sprache, Kultur und Medien. Wohin geht die Reise? Festschrift für Wolfgang Gast*. Berlin : Weidler 2002, 481-496.

[72] (Werner Bleyhl): Psycholinguistische und pragmadidaktische Überlegungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In : Gerhard Bach & Johannes Peter Timm (éds.) : *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis.* Tübingen: Francke 1989, 22-41.

marques de contenu et de forme. — Essentiellement basé sur un manuel, l'enseignement en classe scolaire traditionnel transmet une expérience sensuellement pauvre de la langue dans laquelle manquent surtout des fonctions d'*appel* (toi) et de *signal* (moi) pendant que la fonction *symbolique* est soumise et réduite à une intention d'apprentissage de langue[73]. Somme toute, l'enseignement crée un type de communication en langue-cible où les élèves sont peu concernés et où leur communication est réduite à une fonction d'apprentissage. Cette expérience, qui est souvent à l'origine des souvenirs négatifs des classes de langue, peut être changée par l'augmentation de l'input, son centrage sur les intérêts des apprenants et par des constellations communicatives dialoguées[74].

Notons à ce propos que les recherches sur les élèves aux résultats faibles en LV confirment [75] que ces apprenants ne disposent que d'une très faible sensibilisation aux questions ayant trait aux langues et à leur apprentissage. Ceci concerne les pourquoi et les comment. — Faut-il rappeler que les méthodes intercompréhensives combinent l'augmentation de l'input linguistique avec une croissance considérable de la sensibilité à l'apprentissage ?

Mais que veut dire apprendre une langue à la lumière des théories actuelles ? Dieter Wolff résume les conséquences des recherches en didactique des LV comme suit [76] :

- Apprendre est une activité autonome, effectuée par l'apprenant.
- Apprendre est une activité organisée dans la responsabilité de l'apprenant, ce faisant celui-ci reconnaît pourquoi différents items sont nécessaires pour atteindre un but spécifique.
- Apprendre est une activité exploratoire au cours de laquelle l'apprenant émet et vérifie ses propres hypothèses d'où l'importance de l'input non-structuré.
- Apprendre est une activité guidée par les stratégies comportementales.
- Apprendre est une activité qui est plus fructueuse quand l'apprenant communique avec d'autres apprenants. Cette communication ne traite pas seulement les résultats d'un item spécifique, mais les stratégies et techniques qui ont mené à un résultat.

---

[73] Karl Bühler : *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Mit einem Geleitwort von Friedrich Kainz. (Jena 1934). Stuttgart/New York: UTB 1982.

[74] Claudia Finkbeiner : Zur affektiven und kognitiven Dimension beim Lesen. Bericht von einer Untersuchung zum Zusammenwirken von Interessen und Lernstrategien. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, 1997, 197-212. Le centrage sur les intérêts des apprenants est un facteur décisif pour la bonne réussite de l'apprentissage.

[75] Martina Kinau & Anatol Stefanowitsch : What the 'bad Language Learner' Can Teach Us. In: Claudia Riemer (éd.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr 2000, 247-262.

[76] Instruktivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. (http://www.fb10.uni-bremen.de/Romanistik/Dgff/wolff.htm). Traduction par F.-J. M.

- Apprendre est une activité qui peut être soutenue par ce qu'on appelle en anglais *rich language learning environment.*
- Apprendre produit des résultats qui diffèrent d'individu en individu — étant donné que tout savoir est subjectif.

Notons que ces critères sont très présents dans la méthode intercompréhensive. Car apprendre une langue de manière intercompréhensive est interprété comme une interaction composée d'informations nouvelles et des « pré-acquis ». L'avantage essentiel de l'approche intercompréhensive est que l'apprenant retient mieux les entités cognitives construites sur ses propres bases transférentielles car elles répondent aux activités mentales initiées par lui-même. Les dichotomies d'apprentissage entre l'input supposé et l'input réel, l'*intake supposé* et l'*intake réel*, sont par ce biais minimales. Les activités mentales sont en étroite interrelation avec la sensibilisation aux langues (*multi-language awareness*) et aux stratégies métacognitives pédagogiques (*learning awareness*)[77].

1.7 L'enseignabilité de l'intercompréhension

Que des connaissances de langue facilitent l'apprentissage d'autres langues n'est pas une idée nouvelle, comme nous l'avons déjà mentionné en parlant de Luis Vives. Ceci concerne le travail sur la grammaire et la présentation des langues-cibles. Dans le portrait de 'Martin the Grocer', tiré du *Manuel double* de William Caxton (1483), nous trouvons déjà des textes parallèles « intercompréhensifs »[78] :

Martin le especier	*Martin the grocer*
Vent plusieurs especes	*Selleth many spyces*
De toutes manieres de pouldre	*Of all manners of poudre*
Pour faire des brouets	*For to make browettys (broths)*

Comme cet extrait du *Manuel* l'illustre, des éléments didactiques intercompréhensifs entrent dans les méthodes par la voie de la présentation interlinéaire ou parallèle, ce qui déclenche des opérations de comparaison interlangues. — Faire d'une pierre deux coups, c'est également une vieille idée dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. En 1626, Antoine Fabre publie une *Grammaire pour aprendre/les langues/italienne, françoise, et espagnole.* L'auteur n'y traite pas seulement trois langues-cible, il se sert aussi de quatre méta-

[77] Werner Bleyhl : Selbstorganisation oder die List der Natur, im Menschen das sprachlich implizite Wissen zu implantieren. In: Bredella (op. cit.) (1995), 211-224; 224: « Une fois que l'enseignant aura compris que l'apprentissage d'une langue n'est pas un processus séquentiel dans lequel un phénomène après l'autre est intégré à cent pour cent (*mastery learning*), mais que le cerveau en tant que réseau neuronal travaille parallèlement et à des niveaux différents, cela lui permettra d'être plus indulgent à l'égard des détails de la formation de l'interlangue de l'élève. » (Traduction F.-J. M.)

[78] Re-publié dans : A.P.R. Howatt : *A History of English Language Teaching.* Oxford: OUP 1984, 7. Aussi Claude Germain : *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.* Paris: CLE International 1993, 63.

langues : italien, français, castillan et latin[79]. Ses motifs n'étaient certainement pas seulement pécuniaires. La grammaticographie humaniste ne manque pas de comparaisons entre différentes langues[80].

1.7.1 La transparence des langues romanes

Toutes les langues romanes ne sont pas intercompréhensibles au même degré. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les deux premières phrases de l'Evangile concernant la nativité, l'histoire de la *Naissance de Jésus*[81] selon saint Luc, pour en connaître les raisons.

---

[79] Nadia Minerva & Carla Pellandra (éds.) : *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1625 al 1860.* Bologna: Patron Editore 1990.

[80] Cf. Artur Greive : Humanistische Grammatik und moderne Sprachwissenschaft. Der Sprachvergleich in den romanischen Grammatiken (1604-1614) von Heinrich Doergang. In: Klaus Ley, Ludwig & Winfried Wehle (éds.) : *Text und Tradition. Gedenkschrift Eberhard Leube*. Frankfurt a.M.: Lang 1996, 81-100.

[81] Walter Sauer (éd.) : *Die Weihnachtsgeschichte in den Sprachen Europas*. Husum: Husum-Druck 1995.

T8

Français	*En ce temps-là parut un édit de César Auguste, ordonnant un recensement de toute la terre. Ce premier recensement eut lieu pendant que Quirinus était gouverneur de Syrie. Tous allaient se faire inscrire, chacun dans sa ville.*
Italien	*Or in que'dì avvenne che un decreto uscì da parte di Cesare Augusto, che si facesse la rassegna di tutto il mondo. Questa rassegna fu la prima che fu fatta, sotto Quirinio, governatore della Siria. E tutti andavano, per esser rassegnati, ciascuno nella sua città.*
Catalan	*Per aquells dies sortí un edicte de Cèsar August ordenant que es fes el cens de tot l'imperi. Aquest cens va ser anterior al que es féu quan Quirini era governador de Síria. Tothom anava a inscriure's a la seva població d'origen.*
Castillan	*Aconteció en aquellos días, que se promulgó un edicto de parte de Augusto César, que todo el mundo fuese empadronado. Este primer censo se hizo siendo Cirenio gobernador de Siria. E iban todos para ser empadronados, cada uno a su ciudad.*
Portugais	*E aconteceu, naqueles dias, que saiu um decreto de parte de César Augusto, para que todo o mundo se alistasse. Este primeiro alistamento foi feito sendo Cirénio presidente da Siria. E todos iam alistar-se, cada um à su própria cidade.*
Roumain	*In zilele acelea, ieşit-a poruncă de la Cezarul August ca să se înscrie toată lumea. Această înscriere s'a făcut întâi pe când Quirinius era ocârmuitorul Siriei. Deci, toţi mergeau să se înscrie, fiecare în cetatea sa de obărşie.*
Réto-roman	*Da lez taimp è ia or igl cumond digl imperatour Augustus da lascher dumbrar igl antier reginavel. Questa amprema dumbraziun è neida fatga antras Quirinius, igl guvernader de la Siria. Et tot tgi geva a sa far nudar se, mintgign ainten igl sies martgea.*
Latin	*Factum est autem in diebus illis, exiit edictum a Caesare Augusto, ut describeretur uniuersus orbis. Haec descriptio prima facta est praeside Syriae Quirino : et ibant omnes ut profiterentur singuli in suam ciuitatem.*
Polonais	*I stało się w one dni, że wyszedł dekret od cesarza Augusta, aby popisano wszystek świat. At ten popis pierwszy stał scię, gdi Cyreneusz był starostą Syrijskim. I szli wszyscy, aby popisani byli, każdy do miasta swego.*
Anglais	*Now it came to pass in those days, there went out a decree from Caesar Augustus, that all the world should be enrolled. This was the first enrolment made when Quirinius was governor of Syria. And all went to enrol themselves, every one to his own city.*
Néerlandais	*En het geschiedde in diezelfde dagen, dat er een gebod uitging van den keizer Augustus, dat de geheele wereld beschreben zou worden. Deze eerste beschrijving geschiedde als Cyrénius over Syrië stadhouder was. En zij gingen allen om beschreven te worden, een iegelijk naar zijne eigene stad.*
Allemand	*Es begab sich aber zu der Zeit, daß ein Gebot von dem Kaiser Augustus ausging, daß alle Welt geschätzt würde. Und diese Schätzung war die allererste und geschah zu der Zeit, da Cyrenius Landpfleger in Syrien war. Und jedermann ging, daß er sich schätzen ließe, ein jeglicher in seine Stadt.*

Saint Luc : *La naissance de Jésus*

En partant du français, les textes romans sont classés dans l'ordre supposé de leur degré de difficulté intercompréhensive. La liste se compose de six exemples romans y compris le latin ainsi que le polonais, l'allemand, le néerlandais et l'anglais.

Quelles sont les expériences faites avec l'intercompréhension par rapport aux différentes langues-cible ? Tandis que les étudiants comprenaient assez facilement l'italien en partant du français, le portugais s'est révélé moins intercompréhensif quand ils ne connaissaient pas les règles de l'omission des consonnes intervocaliques et de la contraction morphologique (*naqueles< em + aqueles, das < de + as*). Le catalan mène le débutant à des erreurs dans le domaine du *perfet perifrástic d'indicatiu* du type *vaig cantar, va cantar… /ahir va ploure* 'hier il a plu' qu'il confond facilement avec le futur. Quant au roumain, les étudiants ont eu du mal à le comprendre sans aides supplémentaires, ce qui était dû aux différences structurelles morpho-syntaxiques par rapport au français (article enclitique) et au grand nombre de mots d'origine slave. Il est évident que l'intercompréhensibilité du roumain demande davantage d'informations (mots et formes de profil) que celle des langues sœurs néo-latines. — Conformément au principe pédagogique de « commencer par le plus facile/simple pour passer au plus difficile/complexe », on déconseille de développer la compétence de lecture pan-romane en choisissant le roumain comme première langue-cible.

1.7.2 Expériences avec la méthode intercompréhensive dans des contextes germanophones

Qu'on ne s'étonne pas si la méthode intercompréhensive a des succès dans la pratique de l'enseignement. Les expériences sont nombreuses et encourageantes. En Allemagne, elles concernent trois contextes d'apprentissage : au niveau universitaire des cours destinés aux étudiants en philologie romane et de toutes disciplines confondues, ensuite les participants aux cours des universités populaires[82] et les élèves du secondaire.

Aux universités de Francfort/M. et de Giessen, plusieurs séminaires ont prouvé que les étudiants (germanophones) en langues romanes et de disciplines non-linguistiques progressent assez vite dans la construction d'une compétence de lecture pan-romane.

Dans des contextes scolaires, nous partons, à l'heure actuelle, de deux expériences. La première concerne des cours avec des élèves de 14 et 15 ans dans deux collèges, à Ratingen (Rhénanie du Nord-Westphalie) et à Berlin[83]. L'objectif était de savoir si des élèves étaient capables de développer des stratégies intercompréhensives pour rendre les langues romanes « transparentes ». Il s'agissait sans exception d'élèves germanophones dont la première LV scolaire était le français (5e ou 4e année), suivie de l'anglais comme deuxième LV (3e année) et du latin (2 ou 1 ans). Pour cela, on avait conçu un cours dans lequel les élèves détectaient les bases transférentielles les plus importantes de l'intercompréhension. Le résultat en a été très positif et encourageant.

---

[82] Catarina Caparelli : *Aufbau der Hypothesengrammatik Portugiesisch auf der Grundlage interkomprehensiver Lesekompetenz bei VHS-Lernern*. (Diplomarbeit Univ.-Gießen 2003).). Michel Mourot : Réflexions pédagogiques préalables à un cours plurilingue de l'Université populaire de Mayence. In: Meissner & Reinfried (1998), 259-264.

[83] Franz-Joseph Meissner : Gymnasiasten lernen den interlingualen Transfer. In: Meissner & Reinfried, op. cit., 217-238.

Le deuxième projet-pilote concerne une séquence de 15 heures de cours intensif dans un lycée bilingue de Francfort/M.[84]. L'objectif consistait à rendre les élèves d'une classe bilingue germano-française, âgés de 14 et 15 ans, capables de lire des textes espagnols et italiens. Les résultats ont dépassé de loin les attentes car la plupart des participants ont atteint le niveau B2 du CEC. L'enseignement « normal » a besoin de deux années scolaires pour y arriver. La séquence a été documentée, analysée et sera publiée. À côté du haut degré de compétence partielle achevé en si peu de temps, les expériences de Francfort ont confirmé l'hypothèse que l'enseignement du plurilinguisme provoque un fort « éveil aux langues et à leur apprentissage » (*language and multi-language awareness*). Cette conscientisation doit être regardée comme le résultat le plus précieux du projet parce qu'elle augmente de manière significative la qualité de l'apprentissage des LV en général et l'autonomisation des apprenants.

Entre-temps, les expériences en cours avec des élèves des cursus normaux confirment ces expériences même si les résultats sont moins brillants.

Réaliser les avantages de la méthode de l'intercompréhension en milieu scolaire se révèle moins être un problème des élèves que de l'enseignement. Cela est dû au manque de matériaux didactiques, à l'absence du plurilinguisme dans la formation des enseignants de langue et des matières non-linguistiques, à l'interprétation de l'apprentissage des langues sur des schémas dépassés, aux perpétuelles réserves vis-à-vis du plurilinguisme (voir. 1.8.7).

Comme les résultats des projets pilotes ont été très encourageants, les ministères des laender de Hesse et de Sarre soutiennent le projet 'Enseigner le plurilinguisme' par toute une gamme de mesures dans le domaine de la formation continue et des recherches sur l'enseignement du plurilinguisme 'en salle de classe'. C'est un préalable pour les recherches envisagées sur l'enseignement du plurilinguisme.

1.7.3 L'efficacité de la méthode intercompréhensive (bien appliquée) et comment mesurer la compétence compréhensive

Pour documenter l'efficacité de la méthode intercompréhensive dans le domaine de la lecture, nous donnons deux textes, qui, dans deux contextes d'apprentissage différents, ont fait l'objet d'une interrogation. L'extrait du livre *Pragmática lingüística e didática das linguas* (Bélem 1991, p. 31) du didacticien brésilien José Carlos Chaves da Cunha a été soumis aux étudiants de philologie romane (français ou espagnol) après trois séances (4 heures au total) consacrées au 'portugais intercompréhensif'. Auparavant, dans le cadre d'un séminaire portant sur l'intercompréhension romane, ils avaient lu, analysé et commenté des textes italiens, français, catalans et espagnols.

Notons que le texte portugais correspond au niveau des textes que les lusitanistes traduisent dans les cours de langue de spécialité. Nos étudiants ne pouvaient pas se servir d'un dictionnaire. La tâche était de « composer une version intercompréhensive » de l'extrait suivant en 30 minutes dans une langue/des langues de leur choix. Le groupe était composé de 7 germanophones (ayant passé un baccalauréat allemand), d'une francophone, d'un polonophone et d'une bilingue allemand/italienne.

---

[84] Maik Böing : Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht. *französisch heute* 35, 2004, 18-31.

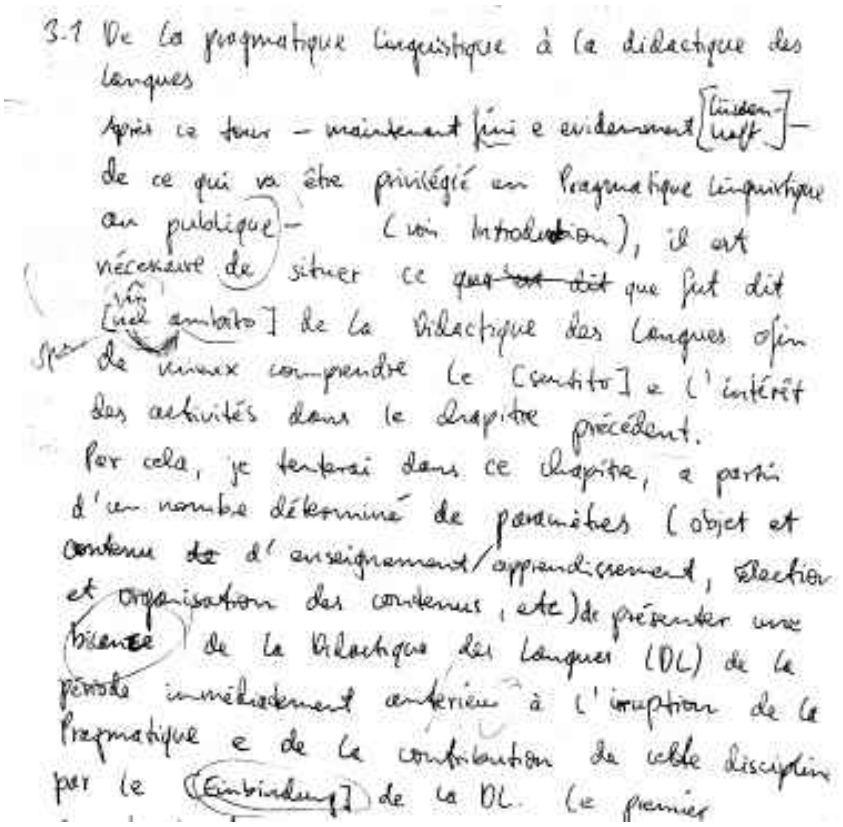
3.1 DA PRAGMÁTICA LINGUÍSTICA À DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

Após este giro - por demais sucinto e, evidentemente, lacunar (...) é necessário situar o que foi dito no âmbito da Didática das Línguas a fim de compreender melhor o sentido e o interesse das atividades propostas no próximo capítulo.

Para isso, tentarei neste capitulo, a partir de um determinado número de parâmetros (objeto e conteúdos de ensino/aprendizagem, seleção e organização destes conteúdos, etc) apresentar um *balanço* da Didática das Línguas (DL) do período imediatamente anterior à *irupção* da Pragmática e da contribuição desta disciplina para o desenvolvimento da DL. O primeiro balanço será baseado na problemática SGAV, amplamente dominante nos anos 60 na França e em muitos outros países. O segundo envolverá, sobretudo, e de maneira um pouco abusiva, os métodos comunicativos. Este trabalho permitirá, sem dúvida, constatar que determinados postulados, ou melhor, determinados conceitos pragmático-enunciativos já eram explorados antes de sua *descoberta* pêlos metodólogos, mas também que, apesar de um certo número de ganhos incontestáveis, o balanço da contribuição da Pragmática à DL permanece relativamente pobre e pode ser melhorado.

Entretanto, antes de abordar este assunto, convém esclarecer como são encaradas aqui a DL e suas relações com as Ciências da Linguagem.

Dans le domaine de l'intercompréhension et (pour l'évaluation de la compétence de la compréhension auditive ceci est indispensable), il faut distinguer, d'une part, entre une traduction mot à mot et de détail qui identifie tous les phénomènes de la surface linguistique (mots, morphèmes, phénomènes grammaticaux, etc.) et, de l'autre, les « arguments de contenu», porteurs de l'énoncé d'un texte. Il va sans dire qu'une compréhension de détail implique en général une compréhension globale. Pour cela, nous donnons la « structure des arguments » de l'extrait en question :


3.1 De la pragmatique linguistique à la didactique des langues

Après ce tour – maintenant fini e evidentement [Einsicht] – de ce qui va être privilégié en Pragmatique linguistique ou publique – (voir Introduction), il est nécessaire de situer ce ~~que fut dit~~ que fut dit [vin ambito] de la Didactique des Langues afin de mieux comprendre le [sentido] e l'intérêt des activités dans le chapitre précédent.

Par cela, je tenterai dans ce chapitre, a partir d'un nombre déterminé de paramètres (objet et contenu ~~de~~ d'enseignement/apprendissement, sélection et organisation des contenus, etc) de présenter une bilan de la Didactique des Langues (DL) de la période immédiatement antérieure à l'irruption de la Pragmatique e de la contribution de cette discipline par le [Einbindung] de la DL. Le premier

(1) il est nécessaire de situer ce qui a été dit en didactique des langues (DL) afin de mieux comprendre les activités proposées dans le prochain chapitre,
(2) (a) tentative (je tenterai) (à partir d'un certain nombre de paramètres) – objets, contenus d'enseignement/apprentissage, sélection, organisation – de dresser un bilan de la DL,
(b) (dans la période [immédiatement]) avant l'avènement [irruption] de la pragmatique (linguistique) et de sa contribution pour le développement de la DL,
(3) le premier bilan (sera) basé sur la problématique de SGAV, [amplement] dominant dans les années 60 en France et dans beaucoup d'autres pays,
(4) le second déploiera [concerne] les méthodes communicatives,
(5) ce travail permettra (sans doute) de constater que les (déterminés) postulats et (ou mieux) les concepts pragmatico-énonciatifs étaient déjà connus (explorés) avant leur découverte par les « méthodologues »,
(6) malgré un certain nombre de progrès [gains] incontestables,
(7) le bilan de la pragmatique reste pauvre et peut être amélioré,
(8) (entre-temps), avant d'aborder ce cas [chapitre], il faut éclaircir/éclairer comment est envisagée ici la DL et ses relations avec les sciences du langage.

Regardons maintenant la copie la plus lacunaire. Mis à part le titre, cet étudiant déchiffre seulement : « …à partir d'un numéro déterminé de paramètres (objets et contenu de l'enseignement/apprentissage, sélection et organisation de ces contenus, etc.) présente une balance de la didactique des langues de la période (LACUNE) à l'interruption (sic) de la pragmatique et de la contribution de cette discipline. La première balance (sic) sera basé (sic) sur des problématiques SGAV, qui a dominé nos années 60 en France et dans beaucoup d'autres pays. Le deuxième (FIN) ». Sur huit arguments, cette copie n'en identifie que deux. – Toutes les autres copies relèvent d'une compréhension relativement détaillée et complète du texte-source. Elles comprennent au moins 6 des 8 arguments. Quatre étudiants germanophones parviennent à composer une traduction « mot à mot » en français (2) ou en espagnol (2) tout à fait complète. Une des étudiantes écrit dans sa version française l'adjectif allemand « lückenhaft » car elle hésite évidemment entre 'lacunaire' et '*lacuneux'.

Les « fautes » ne dérangent en aucun cas la compréhension (*após este giro* 'après ce courant', *no âmbito* 'dans le contexte' ; '*dans l'ambiente', écrit un francisant. Il saute aux yeux que les hispanisants exploitent davantage de bases de transfert que les francisants quand la langue-cible est le portugais. Ceci change dès que l'italien devient langue-cible.

Au fur et à mesure que le décodage reflète une identification détaillée des éléments de la langue-source (portugaise), l'apprentissage régulier du portugais devrait en tenir compte. Autrement, il ferait preuve de dilettantisme didactique. Un cours régulier pour adultes doit donc commencer par une phase intercompréhensive et par un test.

Il va sans dire qu'on ne s'est pas contententé de rendre les copies. On a profité de l'occasion pour parler des questions linguistiques et didactiques ayant trait à cet exercice. Cette discussion avait deux points de départ: les copies des étudiants et une version tri-langues du texte-source.

Chose curieuse — bien que les étudiants aient atteint en grande partie de très bons résultats, ils n'en étaient pas contents. Au lieu de regarder les acquis, ils préféraient voir les lacunes ! Cela paraît paradoxal, mais cela indique à quel point les expériences

scolaires les ont amenés à internaliser une « didactique des fautes » au lieu d'une didactique de la réussite ! D'autre part, la déception déclenche un effort diagnostique qui est à l'origine de toute définition de nouveaux objectifs pédagogiques, ce qui est nécessaire pour projeter de futurs plans et stratégies d'apprentissage. Cette ré-orientation concerne à la fois les langues-cible et les langues de transfert.

Após este giro - por demais sucinto e, evidentemente, lacunar – (...)
après ce tour (d'horizon)– pour (le reste/par ailleurs) succinct et évidemment lacunaire –
después de este giro – por lo demás sucinto y, evidentemente, lagunoso (lleno de huecos) –
dopo questo giro, succinto e, evidentemente, lacunario –
é necessário situar o que foi dito no âmbito da Didática das Línguas
il est nécessaire de (re-)situer ce qui a été [fut] dit dans le contexte/en Didactique des Langues
es necesario situar lo que ha sido dicho en el ámbito de la(s) didáctica(s) de lenguas
è necessario situare lo che ha stato detto nel contesto della didattica delle lingue
a fim de compreender melhor o sentido e o interesse das atividades
afin de mieux comprendre le sens ou l'intérêt des activités
para comprender mejor el sentido y el intéres de las activitades
per capire meglio il senso e l'interesse delle attività
propostas no próximo capítulo.
proposées dans le prochain chapitre.
propuestas en el próximo capitulo.
proposte nel capitolo prossimo.

Rappelons enfin que le but de la « version intercompréhensive » n'est ni de composer un texte correct en langue-cible (langue de transfert) ou une version « parfaite » qui, au niveau de l'intention et de l'extension du message, correspond complètement au texte-source, ni de contrôler la compétence grammaticale d'un élève dans une langue de transfert. L'unique objectif est de visualiser les bases de transfert exploitées pour comprendre la langue « inconnue ». Les versions suivantes montrent les différences[85] :

Version originale	**Traduction française**	**Version intercompréhensive**
Respecto a la OTAN, durante la presidencia de Adolfo Suárez (UCD), y de su sucesor Calvo Sotelo, el debate está servido y pasa al pleno donde se acuerda por 186 votos a favor y 146 en contra.	Au sujet de l'OTAN, pendant la présidence d'Adolfo Suárez (UCD), et de son successeur Calvo Sotelo, le débat est ouvert et la question est à l'ordre du jour [des Cortès Generales] où le maintien est décidé par 186 votes contre 146.	Par rapport à [respectivement à] l'OTAN, durant la présidence d'Adolfo Suárez (UCD) et de son successeur Calvo Sotelo, le débat (?est servi ?) et passe au plénum où l'on se (met d'accord) par 186 votes en faveur et 146 contre.

[85] Hélène Moufflet : *Dossiers de civilisation espagnole.* Paris : ellipses 1999, 27. Cet ouvrage montre les textes en parallèle.

Mais revenons au deuxième texte destiné aux élèves d'une section européenne franco-allemande, âgés de 14 ans.

La vida en España
La vida humana en los cinco continentes se va uniformizando cada vez más, tomando como modelo la civilización europea y aún más ciertos modos de vida norte-americanos. Mientras que en los siglos pasados las clases sociales superiores vestían del mismo modo y bailaban los mismos bailes en toda Europa, el pueblo, en particular en las zonas rurales, conservaba su indumentaria, sus canciones y danzas, sus tradiciones y fiestas, en conjunto todo aquello que llamamos hoy día con un vocablo muy gastado: el tipismo. En la época actual la uniformización ha ganado gran parte de las clases populares, hasta en las zonas rurales. Los trajes típicos ceden el paso a las rebecas, pantalones vaqueros, «shorts»; las danzas populares han sido relegadas por bailes de moda modernos, las antiguas tabernas se van transformando en snack-bars y motéls. De esta modernización y uniformización se quejaron ya autores españoles y extranjeros en los años 20 de nuestro siglo.

Ces élèves ont réussi à « traduire » l'extrait sans problème[86]. Pour les mots et les formes non-transparents (soulignés), ils avaient obtenu la traduction française (*mientras que ~ pendant que*, etc.) ou l'indication de la fonction (*vestían* ~ imparfait de *vestir*). Ils n'avaient pas de dictionnaires à leur disposition. Le cours 'Initiation à la lecture intercompréhensive de l'italien/l'espagnol' totalisait 15 heures (de 45 minutes).

Faute de temps, nous n'avons pas pu mesurer la croissance de la compétence d'apprentissage. – Rappelons les orientations de l'Union Européenne à ce sujet :

(1) intérêt pour les langues et les cultures
(2) curiosité à leur égard
(3) confiance en ses propres capacités d'apprentissage
(4) compétences à observer et à analyser les langues quelles qu'elles soient
(5) aptitude à les concevoir dans la complexité de leurs liens avec des variations d'ordre culturel et à maîtriser ces variations
(6) capacité de s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue ou d'une culture pour mieux comprendre – par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue, une autre culture…
(7) représentation et attitudes positives non seulement à l'égard des langues et leur diversité, mais aussi des personnes qui les parlent et de leurs cultures.

Comme on le voit, tout instrument mesurant la croissance du potentiel d'apprentissage, orienté sur les critères de l'Union Européenne doit embrasser à la fois les *savoirs,* les *savoir-faire,* les *savoir-être* et les *attitudes.* L'énumération nous révèle aussi que la didactique de l'intercompréhension est une approche parmi d'autres dont on citera en particulier la sensibilisation linguistique et interculturelle (maternelle, primaire, secondaire I et II, supérieur, formation des enseignants). Quant à la capacité

[86] Günther Haensch, José María Dominguez, Francisco Equiagaray-Bohigas : *España contemporánea.* Munich : Hueber, 1975, 88,

d'apprentissage de langues étrangères, on dispose de l'inventaire des stratégies d'apprentissage développé par Rebecca Oxford[87]. Hélène Martinez souligne que l'autonomisation des apprenants passe par les activités suivantes : (re)découverte et utilisation des stratégies, conscientisation du rôle et de la fonction de l'apprenant et de l'apprentissage, conscientisation de l'apprentissage et sensibilisation linguistique, participation à la construction d'exercices et d'activités d'apprentissage, prise de conscience de l'apprentissage et auto-évaluation. Comme « conditions favorables pour la promotion de la capacité d'apprentissage », elle énumère dans le sillage de Flávia Vieira (1997):

a) Intégration : intégrer le développement des compétences d'apprentissage dans le développement de la compétence de communication
b) Transparence : expliciter les hypothèses, les objectifs et les procédures d'apprentissage linguistique
c) Activités spéciales et autonomisantes : créer des activités qui favorisent le développement de l'autonomie des apprenants
d) Négociation : négocier les contenus et les rôles afin de développer la capacité des élèves à prendre en charge des activités généralement réservées à l'enseignant
e) Coopération : inciter à l'apprentissage en coopération essentiellement entre apprenants
f) Progression : développer l'autonomie de façon graduelle.

1.7.4 L'échec de l'intercompréhension … et comment l'éviter

L'abandon prématuré de la lecture intercompréhensive survient surtout pour trois raisons :

- un manque général de motivation,
- une densité trop élevée des composantes non-transparentes ce qui rend l'intercompréhension *impossible* (voir le texte polonais, p. 66),
- un nombre trop élevé de composantes non-transparentes ce qui rend l'intercompréhension trop *difficile* (voir le réto-roman).

Si un texte se compose de plus de 25 pour cent d'éléments pour lesquels les apprenants ne disposent pas de bases de transfert, ils n'arrivent pas à le décoder.

---

[87] (Rebecca Oxford): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know.* New York: Newbury House 1990. Aussi: Hélène Martinez : L'autonomie en question(s). Les rôles respectifs de l'apprenant et de l'enseignant dans l'autonomisation : du concept à la pratique. *französisch heute* 35, 2004, 58-73 ; 66. Id. : Activer le rôle de l'apprenant. *Fremdsprachenunterricht* 42/51, 1998, 277-283. David Little : Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, 1997, 227-244. Flávia Vieira : Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask. In: Michael Müller-Verweyen (éd.): *Neues Lernen - selbstgesteuert - autonom.* München: Hueber 1997, 53-72. Paul Cyr: *Les stratégies d'apprentissage.* Paris : CLE International 1996.

I stało się w one dni, że wyszedł dekret od cesarza (Augusta), aby popisano wszystek świat.

Une fois que le nom propre *Augusta* a été éliminé, *cesarza* ne peut plus être reporté à 'césar' et le mot *dekret* ne suffit pas pour situer le texte. L'échec et le manque de la compréhension globale entraînent l'incapacité de mener l'analyse détaillée de la surface linguistique à bon terme et de construire la GdH.

Da lez taimp è ia or igl cumond digl imperatour (Augustus) da lascher dumbrar igl antier reginavel.

Un peu comme le texte polonais, l'exemple réto-roman ne semble pas transparent au premier regard. Il reste incompris si l'on en part seulement de faibles connaissances en français ou en espagnol. Le romanophone de naissance ou d'adoption reconnaît cependant quelques éléments : « *lez/les, taimp/temps, è/est, ia/*it. *gia, imperatour/*impérateur/empereur, da/de/ lascher/laisser, dumbrar* (verbe non transparent), *igl* (article), car *antier*/*entier* est identifié, *reginavel*/en rapport avec *roi, REX/REGIS, règne…* », énumère un étudiant germanophone, un peu expérimenté à la lecture intercompréhensive romane.

L'intercompréhension de lecture du rhéto-roman paraît donc possible, tout comme celle du roumain, mais elle progresse moins vite. Dans les cas où la construction de l'intercompréhensibilité demande aux apprenants trop d'efforts, on a dû constater à plusieurs reprises non seulement une distanciation, mais une chute de la motivation et une démotivation totale vis-à-vis de la méthode. Quant à la motivation intrinsèque, il s'agit bien sûr d'une variable individuelle. On y rencontre toutes les subvariables connues par rapport à d'autres objectifs pédagogiques. – Se prêtent comme stratégies pour éviter cet échec: augmenter l'aide de la part de l'enseignant en faisant devancer le texte intercompréhensif par un texte-filtre et en donnant les formes non-transparentes avant la lecture intercompréhensive. Rien n'empêche du reste de combiner la méthode intercompréhensive avec des éléments du répertoire traditionnel. Pour désambiguïser l'article enclitique du roumain, on peut avoir recours à des petites phrases d'exemple, comme on a l'habitude de les trouver dans les manuels[88] : *domnul Anghelescu e instalator* (le monsieur A. est installateur), *bună ziua, domnule !*

băiat (garçon)	*băiat+u+l* (le garçon)
tren (train)*, teatru*	*tren+u+l , teatrul* (le théâtre)
război (guerre)	*războiul*
frate (frère), *nume* (nom)…	*frate + le, numele, pîntecele* (le ventre)
fată (fille), *grădină*	*fata + a, grădina* (le jardin)
femeie (femme), *librărie*	*femeia* (la femme), *librăria* (la librairie)

Les formes du pluriel sont : *băieţi, miniştri, fraţi, fătele, femeiele, librăriile, pijamale, numele.* Pour assurer l'intercompréhension, il n'est pas nécessaire d'enseigner toute la complexité du paradigme. Ainsi les Sept tamis peuvent se

[88] Gheorghe Doca & Alvaro Rocchetti : *Comprendre et pratiquer le roumain.* Paris: Paris III, Sorbonne 1992.

contenter de quelques observations (voir mini-portrait du roumain). Leur objectif est de simplifier les paradigmes complexes pour rendre plus facile l'accès à la lecture du roumain.

1.7.5 Progression et curriculum de langue dans l'enseignement basé sur l'intercompréhension : de la réceptivité à la productivité

La rapidité avec laquelle la didactique de l'intercompréhension crée une compétence de lecture qui peut facilement atteindre le niveau B2 du CEC[89], influe également sur l'organisation du curriculum des LV en général. Tandis que les méthodes traditionnelles prévoient une progression équilibrée des quatre habiletés, ce schéma ne semble plus à propos lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une deuxième ou troisième langue de la même famille, car, dans ce cas, l'apprenant partira du niveau déjà acquis dans la langue-pont, comme le montre le tableau 3. Il parvient à profiter de ses bases de transfert disponibles en ayant recours aux régularités inter-langues. Ce faisant, il exploitera de manière implicite ou explicite son savoir interlinguistique.

Tableau 1 : Progression traditionnelle dans une LV 1 ou dans une langue-cible d'une famille linguistique inconnue par l'apprenant

Niveaux	**A1**	**A 2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
Lire	→	→				
Comprendre	→	→				
Ecrire	→	→				
Parler	→					

Dans le tableau 2, les cases hachurées indiquent que les différentes habiletés ne sont pas tout à fait au même niveau. La prépondérance des compétences réceptives est un phénomène bien connu. Elles se développent automatiquement malgré les efforts pédagogiques pour atteindre un même niveau équilibré dans les quatre habiletés.

Tableau 2 : compétences partielles d'un apprenant en FLE en 3e année

Langue(s)-pont	**A1**	**A 2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
Lire						
Comprendre						
Ecrire						
Parler						

Le tableau 3 signale d'abord que la compétence de lecture atteint assez vite un niveau proche de celui de la langue de transfert. (Il n'en est pas ainsi chez les apprenants qui ont une langue romane comme langue maternelle.) L'élève « apprendra » donc seulement les formes de profil de la langue parlée ainsi que les règles du transfert

[89] Le CEC définit le niveau B2 comme suit : « Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose. »

interlinguistique. Comme nous l'avons souligné, les effets transférentiels sont pro- et rétroactifs, s'étendant à la fois à la langue-cible et aux langues-pont.

Comme les recherches portant sur l'intercompréhension de la chaîne parlée l'indiquent, la compréhension de l'écrit s'étend assez vite à l'oral. Il paraît par conséquent possible de construire les habiletés concernant l'expression orale et écrite sur les niveaux acquis dans les compréhensions auditive et de lecture. Le temps qu'on mettra à la disposition de la formation des compétences productives vise moins à l'apprentissage des très nombreuses formes de langue (que l'élève connaît déjà en grande partie sous forme de ses bases de transfert), qu'à l'élaboration des programmes mentaux porteurs des différentes habiletés. (Les flèches visualisent (approximativement) les cibles du guidage pédagogique.)

Tableau 3 : Formation des compétences productives selon la méthode intercompréhensive (langue-pont : français, langue-cible : italien)

	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Lire en français				frçs.		
Lire en italien			it.			
Comprendre l'oral italien						
Ecrire en italien						
Parler en italien						

Pour l'instant, la didactique de l'intercompréhension ne possède pas encore d'études empiriques quant à la formation des compétences productives à partir d'un certain niveau de réception[90]. Quoi qu'il en soit, il est évident que les curricula des langues dites tertiaires (espagnol après français, polonais après russe, etc.) demandent une profonde révision. Celle-ci devra prendre en considération que l'apprenant part de son niveau de lecture dans la langue-pont (B2 dans le tableau 3). C'est en fonction de ce niveau et de la motivation de l'apprenant que l'enseignant choisira donc les textes et les thèmes pour construire une compétence embrassant les habiletés productives. Mais disons-le d'emblée, le progrès à espérer au niveau national est au prix de recherches qui analysent les pré-acquis des apprenants et la complexion des facteurs interagissant dans des cours de plurilinguisme. – L'enseignant palliera facilement ce manque dans le domaine de la recherche didactologique en commençant son cours intercompréhensif par un test qui révèlera l'étendue des bases de transfert dont les élèves disposent.

[90] Pour les sujets romanophones, on consultera les œuvres de Monica Masperi : *Etude explorative des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion 2000. Encarnación Carrasco Perea : *Parenté linguistique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue de référence chez les lecteurs francophones débutants en catalan.* Universidad Autónoma de Barcelona/Université Stendhal Grenoble III (Thèse de doctorat) 2000. Id. : Reflexiones metalingüísticas de estudiantes francófonos confrontados a la lectura de un artículo de prensa español. *Didáctica* (revista del Departamento Didáctica de las lenguas de la Universidad Complutense de Madrid) 1996, 24-52. Les projets français ne s'orientent pas, en général, vers la formation d'une seule compétence partielle.

1.8 Les objectifs pédagogiques et la compilation de matériaux pédagogiques

Apprendre ou enseigner l'intercompréhension pan-romane demande d'avoir à disposition des matériaux pédagogiques adéquats. Les exercices suivants ont été confectionnés pour des cours en milieu scolaire. L'enseignant y ajoutera d'autres matériaux

1.8.1 Quelques objectifs pour achever un transfert d'identification

Il va sans dire qu'une certaine connaissance des évolutions étymologiques facilite l'intercompréhension[91].

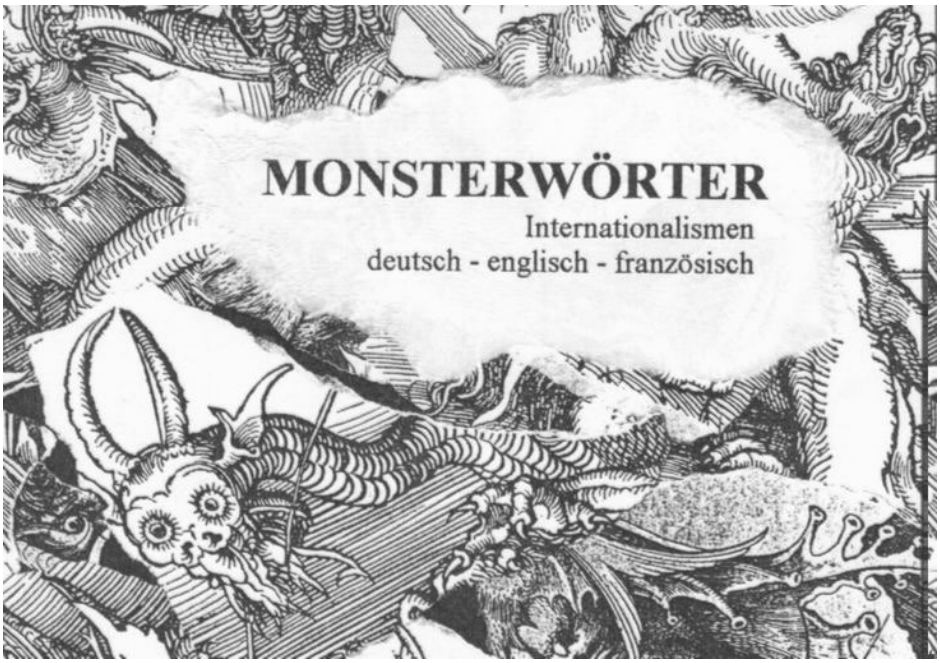


Figure 19 : Couverture du dictionnaire des internationalismes, confectionné par les élèves de Martha Félix (Dorfen, Allemagne)

1.8.1.1 Les modifications au niveau du signifiant

La métathèse ou le déplacement des sons

Exemple : *Trouble* (…) remonte au latin populaire **turbulus*, d'après *turbulentus*. On le trouve d'abord sous la forme *tourble*. En allemand, on connaît *Turbulenz.* Quant à *trouble,* on remarquera le déplacement du *r* en venant du latin.

La syncope ou l'effacement des sons

Chute ou amuïssement d'un phonème à l'intérieur d'un mot : lat. SÓLIDUS > fr. solde.

La palatalisation / mouillure

[91] Voir Klein & Reissner, op. cit., note 75.

Changement d'un phonème dont l'articulation se trouve reportée dans les régions du palais dur : tou – ti, ku – ki, all. ach – all. ich… Souvent la palatalisation va de pair avec l'assimilation.

L'assimilation

Action par laquelle deux phénomènes, du fait qu'ils sont contigus ou à brève distance, deviennent identiques : Adjuvant a conservé le nexe d+j de ad + juvans tandis que dans ajuster < ad-justare le -d- à été assimilé.

La vélarisation

Changement d'un phonème dont l'articulation se trouve reportée dans les régions du palais mou ou du voile du palais. Au cours de la vélarisation, les voyelles aiguës (e, i) deviennent graves. Souvent, c'est un phénomène de contact en rapport avec des consonnes vélaires. C'est le contraire de la palatalisation.

L'ellipse

L'ellipse est une forme tronquée. On distingue plusieurs types d'ellipses. Dans le cas suivant, la doublette franco-allemande fromage/Käse montre un cas où les descendants d'un étymon latin complexe ont simplifié la notion à tel point que, dans telle ou telle langue européenne, un seul élément a survécu … et ce n'est pas toujours le même.

T9

FROMAGE. Aliment préparé avec la crème ou le caséum du lait (la caséine), et plus ordinairement avec ces deux matières réunies. La caséine était versée dans un récipient ou une forme, appelée en lat. pop. FORMATICUM 'forme du caeseus'. Un fromage du Cantal s'appelle encore aujourd'hui fourme. All. *Käse*, (…), nl. *kaas*, angl. *cheese*, esp. *queso* < lat. CASEUS.

Tâches :

1. Comment expliquez-vous la forme italienne formaggio ?
2. Comment peut-on expliquer qu'en français, on dit fromage tandis que l'anglais préfère *cheese*, esp. *queso*, all. Käse?
3. Croyez-vous que le mot anglais trouble vient du latin ou du français ?
4. Que trahit la prononciation allemande dans *Mach hier keinen Trouble* ? Croyez-vous que les Allemands ont emprunté le mot au français ou à l'anglais?
5. Dessinez les arbres généalogiques pour *turbulus*, *formaticum casei*.

1.8.1.2 La réduction didactique des règles des correspondances interphonologiques

Savoir les règles les plus importantes du changement phonétique facilite le transfert d'identification de forme. Les explications suivantes sont destinées aux élèves du secondaire guidés par leur professeur.

1. Fais la distinction entre les voyelles claires (e) ou aiguës (i) (y) et les voyelles graves (a), sombres (o, ou). Dans leur migration à travers les langues, les voyelles ne changent que très rarement de groupe.
2. Si tu connais le latin, fais la distinction entre les syllabes accentuées et non accentuées. Les syllabes accentuées ont tendance à subsister dans les langues modernes, les non-accentuées à disparaître, souvent, on constate une dipthongaison. Exemples : *MANICA* > *manche,* esp. *manga,* it. pourtant *manica*

TEPIDU > tiède, esp. it. tiepido, *CLARITATE > clarté,* esp. *claridad, PLENITUM > plenty.*

3. Au début des mots, les voyelles sont plus stables qu'à la fin.
4. Il importe de différencier entre syllabes ouvertes et syllabes fermées. Une syllabe ouverte se termine par une voyelle (*PA-TREM, TA-LEM)*, une syllabe fermée en consonne (*cen-tum*). En français, un –A- en position ouverte devient /e/ : *MA-TER, PA-TER > mère, père…* Dans les autres grandes langues romanes, le /a/ subsiste. C'est une caractéristique du français.
5. Les voyelles accentuées sont plus innovatrices que les non-accentuées : *NÓ-VU > neuf,* esp. *nuevo,* it. *nuovo…* ; *BÓ-NU > bon, bueno, buono…*
6. En français, les voyelles doubles (diphtongues) s'expliquent souvent par l'effacement d'une consonne intervocalique qui subsiste dans les autres langues romanes : *VÉTULUS* contracté en lat. médiéval *VECLUS > vieux/vieille,* esp. *viejo,* it. *vecchio*, pg. *velho.*
7. Les consonnes en position initiale sont très stables et ne changent que rarement : it. *pescare,* cat./esp./pg. *pescar,* f. *pêcher* (et dans le groupe germanique *fischen, to fish,* nl. *vissen*).
8. Attention ! Le français et l'anglais –ch- peuvent poser problème au niveau de l'identification sérielle, car souvent un –ch– correspond à un –c–, prononcé /k/, en d'autres langues : CA-NE > *chien*, it. *cane*, esp. *can*, pg. *ca→o*, cat. *ca* : lat. médiéval *BACALAUREU > bachelier,* angl. *bachelor,* esp. *bachiller, bachillerado,* it. *baccalaureato,* all. Bakalaureus… *chef, chief, capo, cabeza* (*tête*), *capuche, capucin, Kapuze, Kapuziner…* L'espagnol *jefe* est un emprunt tardif de fr. *chef.*
9. Quelques régularités utiles pour reconnaître un vocable dans une deuxième langue romane :
   - BL/FL donnent en it. *bi, fi…* (*blanc,* esp. *blanco ~* it. *biancho* ; *floeur,* esp. *flor*, it. *fiore*) ;
   - CL donne en espagnol souvent ll /λ/ esp. *llave* (clef), pg. *chave, llamar* (*to claim*) rerspectivement *chi* : *chiamare* (*il signore si chiama Federico Fellini, el señor se llama Luis Buñuel*) ;
   – F en position initiale correspond à un h en espagnol: *four, pizza al forno, pizza al horno, je fais ~ hago,* it. *faccio.*
10. Souvent le français a effacé des consonnes intervocaliques.

1.8.1.3 Les mots et leurs histoires

La méthodologie des LV a peut-être oublié un peu le charme (et la motivation) qu'on trouve dans l'histoire des mots. L'histoire des mots et/ou la connaissance de leur origine facilite l'identification d'un même mot dans une autre langue. À titre d'exemple, prenons *hasard* :

Commentaire : Les histoires de mots sensibilisent aux phénomènes ayant trait aux changements de la langue. Leur réception aide l'élève à développer une compréhension plus profonde des phénomènes linguistiques.

T10

Ce mot, entré en français dès le XIIe siècle, nous a été transmis par l'espagnol (*azar*). Mais c'est un mot arabe, ou plutôt deux. Sous la forme graphique, où le h-

a été un ajout non étymologique (mais qui conduit à ne pas faire la liaison), on ne voit plus qu'il s'agit de l'article défini arabe al-, auquel vient s'ajouter *zahr*, d'où az-zahr, mot arabe désignant le « le dé » ou le « jeu de dés ». Au Moyen Âge, on l'écrivait parfois avec un z, par imitation de l'espagnol, *azard* et parfois avec un –t au lieu du –d à la fin du mot. Un *hazart* signifiait alors le chiffre 6 au jeu de dés : un hasard particulièrement heureux, alors qu'aujourd'hui, avec le hasard, tout est possible, le meilleur comme le pire. — Angl. *hazard*, it. *azzardo*, esp./pg. *azar*.

1.8.1.4 Les changements du sens

Le transfert d'identification d'un mot réussit plus facilement quand on a une idée des changements sémantiques. Grosso modo, on trouve les phénomènes suivants :

La métonymie

Substitution d'un mot par un autre avec lequel il y a un rapport de cause, de temps ou d'espace : Berlin n'a pas encore réagi.

La métaphore

Transfert de significations causé par une ressemblance de fonction ou d'usage : le chant des vagues…

La synecdoque

Figure qui confère à un terme une compréhension plus étendue ; ainsi on prend la partie pour le tout : Le bureau va se rencontrer à Saint-Tropez.

L'extension sémantique et la réduction de l'étendue sémantique

L'élargissement de l'extension sémantique d'un mot est dû à un changement de sa signification. Ainsi le lat. AD-RIPARE a perdu complètement son sens 'atteindre la rive' pour développer son sens actuel. Dans panier, l'idée de 'pain' s'est estompée. Dans la formule faire cul sec 'vider son verre d'un trait', le substantif a perdu sa signification originale. La lexicologie parle de démotivation. Le contraire de l'élargissement sémantique est la réduction de l'étendue sémantique. Ainsi hymen ne signifie plus 'mariage' comme dans la poésie classique.

Tâches exemplaires :

Croyez-vous que la série des descendants de lat. GENIUS a connu des amplifications et des réductions sémantiques ? Localisez-les à partir de la figure 8 (p. 32).

Comment le christianisme a-t-il influé sur l'évolution du mot ?

Comparez les formules suivantes, y a-t-il une signification commune ?

(a) Peter has a genius for writing
(b) tonton est méga-génial parce qu'il m'achète une glace
(c) Zidane ist ein Fußballgenie
(d) Goethe, un génie universel
(e) l'époque des jeunes génies (Sturm und Drang)
(f) le génie politique de Napoléon

T11

TALENT (lat. *talentum*, de *ταλαντον*), s.m. Nom d'un poids, chez les Grecs, qui variait suivant les pays. /1/ Talent d'argent, talent d'or, valeur de compte qui désignait le poids d'un talent en argent, en or. Le talent en argent de 19440 grammes valait 4140 francs, et celui de 27000 grammes valait 5750 francs. Le

talent d'or valait environ seize fois autant que le talent d'argent. /2/ Parabole des talents, parabole dans laquelle un maître, partant en voyage, donne des talents à ses serviteurs ; le premier et le second les font valoir; le troisième enfouit le sien. /3/ Enfouir le talent ou son talent, ne pas faire valoir les avantages qu'on possède. Fig. Aptitude distinguée, capacité, habileté donnée par la nature, ou acquise par le travail. Ne forçons point notre talent; Nous ne ferions rien avec grâce, LA FONTENELLE. // Enfouir ses talents, rendre ses talents inutiles ou par modestie ou par paresse. // Fig. et fam. Il n'a pas le talent de vous plaire, se dit par une sorte de reproche à quelqu'un qui a pour un autre une aversion mal motivée. /4/ homme de talent, celui qui a du talent. /5/ Homme à talents, celui qui est habile en différents arts. /6/ Peintre à talent, celui qui s'applique à quelque genre particulier de peinture, comme le portrait, le paysage, les batailles, les animaux, etc. /5/ La personne même qui possède un talent. Les talents dénués de fortune aspirent tous à Paris, FONTENELLE. /6/ Demi-talent, celui qui ne possède qu'un demi-talent. Pour un homme à talents qui s'élève, il sort de dessous terre mille demi-talents qu'on accueille pendant deux jours, qu'on précipite ensuite dans un éternel oubli, VOLTAIRE.[92]

Tâches :

1. Enumérez les significations du mot français talent d'après le Littré et décrivez l'étendue sémantique du mot.
2. Qu'ont les différentes significations de commun ?
3. Classifiez les changements du sens d'après les critères « élargissement sémantique » et « réduction de l'étendue sémantique ».
4. Consultez les dictionnaires uni-langues pour les langues que vous connaissez et contrôlez si les significations de la série talent, talento, Talent… sont les mêmes.

T12

Les mots de l'église

(a) angl. *church*, néerl. *Kerk*, all. *Kirche*, esp. *iglesia*, pg. *igreja*, cat. *església*, fr. *église*, it. *chiesa*, lat. ECCLESIA/ECLESIA…

(b) it. celebrare una messa, all. eine Messe feiern, esp. *celebrar (una) misa*, fr. *célébrer une messe*, cat. *celebrar la missa*, pg. *celebrar a missa*, *to celebrate a mass…*

Tâches :

1. Décrivez les ressemblances phonologiques dans la série église…
2. Comment expliquez-vous que les mots de l'église sont des mots hautement internationaux ?
3. Comment expliquez-vous que la formule célébrer une messe existe dans toutes les langues « chrétiennes » ?
4. Trouvez d'autres mots de l'église par exemple eau bénite, cloches,… et formez leurs séries. Servez-vous de dictionnaires.

[92] A. Beaujean : *Dictionnaire de la langue française. Abrégé du Dictionnaire de Littré.* Paris : Libraire Générale Française 1990, Art. TALENT.

5. Ce sont les grands textes de notre histoire qui ont transporté les mots et les grands textes de l'église les mots de l'église. Trouvez dans les versions de l'Histoire de la naissance de Jésus (p. 66) les formules internationales.

T13

Les mots des sciences :
all. Che*m*ie, angl. *chemistry*, fr. *chimie*, cat./esp./pg. *química*, it. *chimica*... ; fr. *oxydation*… ; angl. *medicin*, all. *Medizin*, fr. *médecine*, it. *medicina* ; *università, university, universidade, Universität, universidad, universitet,* UNIVERSITAS.
UNIVERSIDAD : Grupo de escuelas llamadas facultades o colegios (…) para la enseñanza superior. (Ramón García-Pelayo y Gross: Pequeño Larousse en color. Barcelona: Larousse 1989, art. Universidad)
Università : gruppo di scuole chiamate facoltà o collegi (...) per l'insegnamento superiore. // Université : Groupe d'écoles appellées facultés ou collèges pour l'enseignement supérieur.

Tâche :
Comment expliquez-vous que les mots des sciences sont hautement internationaux ?

1.8.2 Petit portfolio : Toi et tes langues…[93]

Comme tu as déjà appris plus d'une langue étrangère, tu es déjà un peu expert en matière d'apprentissage des langues. Et tu sais que chaque langue aide à en acquérir une autre. Ceci concerne le savoir plurilinguistique (vocables, grammaire,…) ainsi que le savoir-apprendre : poser les « bonnes » questions, connaître les fonctions du dictionnaire, savoir consulter une grammaire, savoir gérer ta motivation pour l'apprentissage des langues… Connais-tu ton profil d'apprenant ? Ce questionnaire va t'aider à le découvrir et à apprendre avec succès **.**

1. Les langues de ma famille et de mon environnement

Quelle langue ?	Avec qui et comment la pratiques-tu ?	A quelle occasion ?

2. Mes langues scolaires

Lang	À partir de quelle	Expériences spécifiques faites au cours de

[93] Ce questionnaire a été établi en collaboration avec Susanne Sehili. Voir aussi : Ute Rampillon : Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In : Britta Hufeisen & Gerhard Neuner (éds.) : *Mehrsprachigkeitskonzepte - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch.* Strasbourg: Council of Europe 2003, 85-103..

ue	classe, de quel âge à…	l'apprentissage de cette langue.

3. Mes langues extra-scolaires

Langue	Durée du contact	Comment as-tu appris cette langue ?

4. Ma langue préférée est le ……. parce que…

….

5. Echanges, correspondances, séjours à l'étranger, amies ou amis qui ont une autre langue

Pays/Langue	Partenaire	Durée du contact	Expériences au niveau des langues et de leur apprentissage

6. Ma façon d'apprendre les langues: ce que j'aime et ce que je n'aime pas

Comment organiser mon apprentissage : organisation du temps, outils, partenaires

….

Ce que je fais pour améliorer et contrôler ma prononciation

….

Ce que je fais pour améliorer et contrôler ma compréhension auditive

….

Ce que je fais pour élargir ma compréhension de lecture

….

Ce que je fais pour améliorer et contrôler ma production de textes

….

Ma façon d'élargir mon vocabulaire

….

Ce que je fais pour améliorer mes connaissances grammaticales

….

Mes prochaines démarches pour améliorer ma compétence d'apprendre les langues

….

Mes compétences d'utilisateur vis-à-vis des dictionnaires, grammaires et TICEs[94] (choix et exploitation à des fins d'acquisition des langues)

[94] L'acronyme signifie « technologies de l'information de la communication » et s'est substitué à « nouvelles technologies ».

….
Mon aptitude à rendre l'organisation de mon propre apprentissage plus transparente.
….
7. Qu'est-ce que le cours « Italien… intercompréhensif » m'a apporté ?
….

Vu que l'apprentissage intercompréhensif attribue à l'apprenant le rôle d'un chercheur dans le domaine des langues et de leur apprentissage, chaque cours se termine par un protocole d'apprentissage qui dresse le bilan des acquis et des lacunes.

Mon journal d'apprentissage.
…..
Le cours (aujourd'hui) était :
….

La plus grande surprise : …	La plus grande déception : ….
J'ai découvert : ….	Je veux en savoir plus sur : ….

1.8.3 Petite typologie des exercices intercompréhensifs (liste ouverte)

Les remarques suivantes reflètent des expériences faites dans la pratique de l'enseignement pluri-langues (dorénavant EP). La « typologie » n'a pas l'ambition d'être complète.

1.8.3.1 La version interlinéaire (exemple)

Les '¿?' signalent une lacune, '?' une incertitude.

Andalucía es la primera región agraria de España.
L'Andalousie est la première région (agraire)/agricole d'Espagne
Su afinidad mediterránea explica el predominio de los cultivos propios de este ámbito
Son ¿? (caractère) méditerranéen explique la prédominance des cultures propres à ¿?:
los cereales de invierno, la vid y los afamados vinos
les céréales de ¿?, la ¿? / et les ¿? fameux vins

Commentaire : La traduction interlinéaire visualise l'attribution des syntagmes ou bases de transfert entre les différentes langues.

1.8.3.2 La production interlinéaire en trois langues (exemple)

Andalucía es la primera región agraria de España.
L'Andalousie est la première région agricole d'Espagne
Andalusia è la prima regione ?agraria/?agricola di Spagna
Andalusia is the first agrarian region of Spain

1.8.3.3 Les protocoles de réflexion à haute voix (PRHV)

Extrait du protocole de l'élève germanophone Maxi (élève germanophone d'une classe européenne, 3e année de français)

:	Andalusie est la première région agraria – vielleicht von agriculture, agréable d'Espagne. Su hatten wir afin[i]dad – vielleicht, keine Ahnung, finden
:	*Enseignant*: Wäre natürlich schön, wenn man jetzt wissen könnte, wie das Wort in französischer Gestalt aussehen könnte.
:	Ja, welches Wort, affinidad, hab keine Ahnung, was da drin ist.
:	*Voisine de Maxi*: affinité
:	méditarránea ist klar: Mittelmeer, explicar – expliquer et la prédominance hhh predominio, vielleicht dominant, irgendwas ? de los cultivos (frz. Aussprache) … et des cultures propios : propres de este de cet… ambito/ambiente – keine Ahnung, los cereales
:	Nee, los cereales ... die Zerealien von invierno, la vid, war irgendwie vielleicht von vide(r) 'leer', afamados, das hatten wir doch auch, nein nicht affamé, sondern *affameux ?

Commentaire : Ici il suffit de mentionner que le PRHV doit rendre les différentes activités transparentes qui ont trait à l'acte intercompréhensif. D'après nos expériences, les élèves réagissent positivement au protocole. Mais comme d'autres techniques, l'élaboration d'un PRHV demande un certain entraînement de leur part. Pour les familiariser avec le PRHV, l'enseignant a la possibilité de les « dépanner en cours de route » si cela semble nécessaire. De même il est possible de pratiquer, dans un premier temps, le PRHV en groupe. Pour éviter l'abandon de l'effort intercompréhensif, on consultera le dictionnaire. Ceci souligne une fois de plus l'importance de la compétence des apprenants d'exploiter cet outil.

1.8.3.4 Ecrire dans une langue « inconnue »

Une traduction intercompréhensive d'un texte italien en portugais

I vini buoni di Catalogna vengono dalla terra tra le acque del mare Mediterraneo e
Os vinhos ?bonos de Catalunha/Catalonha v das terras entre as aguas do mar Mediterraneo*
i campi davanti all'arco delle montagne. Verso il centro dei Pirenei, al sud di Andorra...
*e*os campos *(devant/frente) ao arco das montanhas/muntanhas. *o centro dos Pireneos al sur de Andorra...*

Version portugaise originale (en langue-cible)

Os bons vinhos da Catalunha vêm das terras entre as águas do mar Mediterrâneo e os campos frente ao arco das montanhas. Lá para o centro dos Pirenéus, a sul de Andorra...

Commentaire : La version portugaise reflète les hypothèses de langue d'un lecteur « intercompréhensif » germanophone dont les bases de transfert reposent sur une bonne connaissance du français, de l'espagnol et de l'anglais. Son expérience en portugais se réduit à trois articles de presse qui ne totalisent même pas 500 mots.

Grâce à ses connaissances des langues romanes, il lui est également possible de comprendre l'italien.

La production en langue-cible « inconnue » (traduction) visualise les lacunes lexico-grammaticales du sujet par rapport à la langue-cible. La comparaison de sa version d'hypothèses avec le texte correct lui permet de localiser les faiblesses et de guider son apprentissage en autonomie. La production écrite en langue intercompréhensive est un excellent outil pour développer un programme d'apprentissage « sur mesure ».

1.8.4 Exercices contrastifs – prophylaxie des fautes

1.8.4.1 Un mot en plusieurs langues : l'exemple de fort…

Signification centrale : all. KRAFT lat. FŎRTIA, it. *forza*, f./angl. *force*, pg. *força*, esp. *fuerza*, *FORTIARE , it. *forzare,* f. *forcer,* angl. *to be forced,* pg. *forçar,* esp. *forzar*, all. *forcieren*

T14

Je suis forcé(e) de faire cela / je l'ai forcé(e) à le faire,
Sono forzato/a di fare questo
Estoy forzado/a hacer esto
I am forced to do this

Fort… dans une langue non-romane, en allemand par exemple:
Task force, Royal Air Force, l'union fait la force, das Fort, forte avec des médicaments Alpecin Forte, etw. forcieren 'verstärken', Piano-forte.

Dérivations: *forteresse, fortaleza, fortezza, Fort # Festung, fortalecer.*

Commentaire : A l'aide de dictionnaires, les élèves peuvent dresser de telles listes pour les langues qui les intéressent.

Ex : Déployez d'autres mots :
(*Flugzeug*, *prendre le taureau par les cornes, avoir du pain sur la planche, pain, ordinateur …*)

1.8.4.2 Ce qui saute aux yeux dans le royaume des infinitifs…

AGITARE, agitare, agitar, agitate; IRRITARE. Irritare, irritar, irriter, irritate, HAESITARE, esitare, hesitar, hésiter, hesitate, ELEVARE, elevare, elevar, élever, elevate…

Tâches :
1) Attribuez les formes verbales à la bonne langue.
2) Commentez les formes se terminant en *–ate* en vous référant au latin.
3) Comparez-les aux formes *merit, edit, visit, inhabit …*

1.8.4.3 Pour ceux qui savent le latin…

T15

Irrito, irritas, irritavi, irritatum
Suppono, supposis, supposui, suppositum
Invento, invenis, inveni, inventum

4) Catégorisez les formes latines et caractérisez le rapport entre les verbes et formes latins et les verbes modernes suivants (langues en question : lat. it. fr. esp. pg.) :

irritate, inventare, suppongo, inventer, invent, supposer, suppose, supporre, subponer, irriter…inventar

Exercice supplémentaire pour non-romanophones :

5) Trouvez, dans votre langue maternelle, des mots qui font partie de la même famille que les mots cités.

1.8.4.4 La formation des séries lexicales. Quels mots vont ensemble ?

Commentaire: La liste sérielle a pour sens de fixer les correspondances inter-phonologiques dans la mémoire des apprenants et de les sensibiliser aux glissements de sens.

T16

1) chapon
2) flamme
3) blanc
4) chien
5) char
6) feu
7) studente
8) capire
9) charité
10) canicule
11) molto
12) plein
13) taureau
14) caro
15) dessin
16) Torero
17) pluie
18) stupido
19) chef
20) diseñar
21) Charles (Chaplin)
22) tour (la)
23) cheese
24) Kappe
25) Kopf
26) prendre le taureau par les cornes
27) moltiplicazione
28) llama
29) fort
30) piove
31) das Fort
32) ciego
33) fiamma
34) to claim
35) mi chiamo
36) Champion
37) me llamo
38) je m'appelle
39) key
40) stupid
41) chiave
42) clef
43) canicula (it.)
44) pieno
45) canícula (sp.)
46) llave
47) fromage
48) stark
49) étudiant
50) Schlüssel
51) forno
52) Kalle
53) Carlos, Carlotta
54) plein
55) four
56) fuoco
57) dessiner
58) forte
59) cane
60) prendere il toro per le corna
61) forn
62) agarrar al toro por los cuernos
63) perro
64) ceguedad
65) cecité
66) blanco
67) cher
68) horno
69) helado
70) Multikulti
71) il pleut
72) gelato
73) studentisch
74) fuego
75) chapeau
76) glace
77) ghiaccio
78) Eiswürfel
79) champion
80) multitude
81) glaçon
82) stupidité
83) hielo
84) disegno

85) aveugle
86) carro
87) to multiply
88) trouble
89) fuerte
90) cecità
91) chien
92) Karre
93) charriot
94) formaggio
95) Käse
96) estudiante
97) estudiantin
98) turbulencia
99) capo
100) kapieren
101) llueve
102) llorar
103) llano
104) lluvia
105) bianco
106) estúpido
107) campeón
108) campione
109) Sport
110) sports
111) deporte
112) sport (lo)
113) mucho
114) beaucoup
115) muchedumbre
116) queso
117) torero
118) la tour
119) toro
120) toro
121) torre
122) charity
123) cher
124) Hundstage
125) ceco
126) Plenarsaal
127) Charité (in Berlin)
128) charitable
129) caritatif
130) cabeza
131) studentessa
132) cappello

Welche Wörter gehören zusammen und aus welcher Sprache stammen sie? Bildet Serien

1. chappon
2. flamme
3. blanc
4. chien
5. char
6. feu
7. studente
8. capire
9. charité
10. canicule
11. molto
12. plein
13. taureau
14. caro
15. dessin
16. Torero
17. pluie
18. stupido
19. chef
20. diseñar
21. Charles
22. Charly Chaplin
23. cheese
24. Kappe
25. Kopf
26. prendre le taureau par les cornes
27. moltiplicazione
28. llama
29. fort
30. piove
31. das Fort
32. ciego
33. fiamma
34. to claim
35. mi chiamo
36. Campion
37. me llamo
38. je m'appelle
39. key
40. stupid
41. chiave
42. clef
43. canicula (i)
44. pieno
45. canicula (sp.)
46. llave
47. fromage
48. stark
49. étudiant
50. Schlüssel
51. forno
52. Kalle
53. Carlos
54. Carlotta
55. four
56. fuoco
57. dessiner
58. forte
59. cane
60. prendere il toro per le corna
61. forn
62. agarrar al toro por los cuernos
63. perro
64. ceguead
65. cecité
66. blanco
67. cher
68. horno
69. helado
70. Multikulti
71. il pleut
72. gelato
73. studentisch
74. fuego
75. chapeau
76. glace
77. ghiaccio
78. Eiswürfel
79. champion
80. multitude
81. glaçon
82. stupidité
83. hielo
84. disegno
85. aveugle
86. carro
87. to multiply
88. trouble
89. fuerte
90. cecità
91. chien
92. Karre
93. charriot
94. formaggio
95. Käse
96. studiante
97. estudiantin
98. turbulencia
99. capo
100. kapieren
101. llove
102. llorar
103. llano
104. lluvia
105. blanco
106. estúpido
107. campeón
108. campione
109. Sport
110. sports
111. deporte
112. sport (lo)
113. mucho
114. beaucoup
115. una muchidumbre
116. [illegible]
117. torero
118. la tour
119. toro
120. toro
121. torre
122. torrear
123. cher
124. Hundstage
125. ceco
126. Plenarsaal
127. Charité (in Berlin)
128. charitable
129. caritatif
130. cabeza
131. studentessa
132. cappello
133. Designer
134. Web
135. web
136. internet
137. le réseau
138. la red
139. la rete

Catégorisez les mots qui suivent selon des critères de ressemblance et commentez leurs formes et leurs contenus :

pleurer, deplorabel, llorar, pg. chorar, déplorable…
femina, femme, hembra, MULIER, mujer, moukère, mulher, domina, donna, doña, okzit. domna, dame; feminin, female, Dame, damenhaft

Mots populaires	*Mots savants*	*espagnol*		*italien*	
(MP)	*(MS)*	*MP*	*MS*	*MP*	*MS*
hôtel	hôpital	hostal	hospital	ospedale	
chose	cause	cosa	causa	cosa	causa
forger	fabriquer	forjar	fabricar	forgiare	fabbricare
livrer	libérer	(entregar)	liberar	(consignare)	liberare
frêle	fragile	(debil)	frágil		fragile
métier	ministère	(oficio)	ministerio	mestiere	ministero

Tâches pour non-romanophones :

1. Est-ce que vous trouvez plutôt des mots savants dans votre langue maternelle ou des mots populaires ?
2. Quels sont les mots correspondants dans votre langue ?

1.8.4.5 Le problème des faux-amis

La similitude des mots, des formes et des fonctions grammaticales est un élément qui facilite l'apprentissage d'une langue, mais il est aussi source d'erreurs. De ce fait, la didactique de l'intercompréhension développe des stratégies prophylactiques qui commencent par la composition de listes de faux-amis lexicaux. En poursuivant une intention purement pratique, elle compile ces listes pour les lexiques centraux, à savoir les mots les plus fréquents, des langues en question. Comme le montrent Cartagena & Gauger pour le contraste espagnol/allemand ou Thody & Evans pour la combinaison français/anglais, des faux-amis n'existent pas seulement entre langues proches[95]. Pour les langues dites voisines, les risques sont innombrables, certes, mais, comme on l'a déjà souligné, au niveau de la compréhension ils jouent un rôle très peu important. Tout dépend de l'intention de l'apprenant : veut-il comprendre les langues romanes ou maîtriser une ou deux d'entre elles parfaitement. À titre d'exemple nous répétons ce que disent Sañé & Schepisi à propos d'*albergue* (esp.) pour le contraste italien/ espagnol : « **a.** corrisponde alla parola italiana *albergo* solo quando quest'ultima è usata in senso letterario, per significare (…) il luogo in cui una persona può trovare ospitalità o rifugio: *dar albergue*, *dare albergo.* Nell'uso comune un *albergue* è un *ostello* (per la gioventù), o un *rifugio di montagna* ; mentre l'italiano *albergo* equivale

[95] Nelson Cartagena & Hans-Martin Gauger: *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. Mannheim/Wien/Zürich 1989, 2 Bde, Iim 581 et suiv. Philip Thody & Howard Evans: *Faux Amis & Key Words. A Dictionary-Guide to French Language, Culture and Society through Lookalikes and Confusables*. Cambridge: UP 1985.

in spagnolo ad *hotel*. »[96] Qui veut déployer une capacité productrice à partir des compétences réceptives trouve de précieux outils dans des stylistiques comparées. Pour le contraste espagnol/français nous citons *Le mot juste – ¿Cómo decirlo? Guide pour la traduction et la rédaction en espagnol* de Salvador Pedragosa & Lionel Guierre (Paris: Librairie Vuibert 1999). Pour le lemme *payer d'avance*, on trouve *pagar adelantado* (*Las reparaciones se pagan por adelantado*). De tels livres destinés aux natifs romanophones (*los naturales* [sic] *romanófonos*) désireux d'apprendre une langue proche, existent bien sûr aussi pour d'autres combinaisons de langues. Il est évident que les mots structuraux sont d'un intérêt tout particulier à cause de leur haute fréquence. Pour la combinaison français/espagnol on cite: *avoir beau + v.inf. ~ por más que + v.subj. o indic.* ; *au bout de ~ al cabo de* (pour le temps), *al final de, en el fondo/en la punta de, en el extremo de* (pour le lieu) ; *à la longue ~ a la larga* ; *d'autant mieux que ~ tanto mejor cuanto que...* La didactique des langues proches ne se contentera pas de dresser des listes des faux amis, elle développera également des programmes d'entraînement pour rendre les oppositions minimales inter-langues plus stables.

1.8.5 Les stratégies métacognitives

« Métacognition : analyse de son propre fonctionnement intellectuel. Analyse (ou auto-analyse) des systèmes de traitement de l'information que tout individu met en œuvre pour apprendre, se souvenir, résoudre des problèmes ou conduire une activité. »[97] — La construction de la GdH demande que l'élève note toutes ses activités ayant trait à ses démarches motivationnelles et opérationnelles pour acquérir/augmenter sa compétence plurilingue de lecture ou de compréhension auditive (monitoring).

1.8.5.1 Le dictionnaire personnalisé

Extrait du dictionnaire personnalisé de Katharina à partir d'un texte destiné à la lecture intercompréhensive[98] :

T17

ESPECIALITATS DE LES TERRES CATALANES / EL COMENÇAMENT
Sopa de peix – sardines amb pa, vi i sucre

Extrait :

---

[96] Secundí Sañé & Giovanna Schepisi : *Falsos amigos. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra spagnolo e italiano*. Bologna: Zanichelli 1997 (2a ed.), 6.

[97] Françoise Raynal & Alain Rieunier: *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Préface de M. Postic. Paris: ESF Editeur 1997, 226.

[98] Le lecteur trouvera le texte intégral dans Horst G. Klein : *Europa International. Einführung ist Leseverstehen romanischer Sprachen.* Aachen: Shaker 2004, 96.

> [Katharina, bachelière germanophone de 19 ans, disposant de connaissances scolaires en français, anglais et italien. Elle note seulement ce qui est nouveau et qui lui paraît « intéressant » :
>
> Peix – pesce – poisson ;
> Amb – avec : amb xocolata, amb olives…; pa – pain, pan, pane. À vérifier: les analogies pour –a, -ain, - an,- ane, all. panieren ; vi – vin, vino… wine, Wein. [Elle dit] : Ah oui, comme ca→o est chien, cane, pa→o pourrait être pain.[99]

Quand les enregistrements sont révisés en groupe, une autre élève ajoute :

> … en espagnol on distingue *pez* et *pescado* (pour manger). Il paraît que le catalan ne fait pas cette distinction.

L'enseignant demande à Katharina comment elle a réussi à identifier *sopa de peix*. Sa réponse est la suivante :

> Je connais le mot pesce. Et avec *soupe, sopa*, c'est facile. Après *soupe*, il faut des mots comme *tomates, crème, fromage* ou bien *poisson*.
> Mais *vin* et *sucre*, c'est bizarre quand même. Il faut consulter le dico pour *vi, sucre*…. [trad. de l'allemand]

Commentaire : Le dictionnaire personnalisé reprend les doutes que l'apprenant développe face à tel ou tel phénomène de langue. Il est important que ces doutes ou questions soient notés sous forme écrite ce qui permettra de revenir sur les questions posées. C'est un préalable pour assurer un progrès d'apprentissage continuel et contrôlable.

1.8.5.2 Le travail avec les outils : grammaires pédagogiques, dictionnaires mono-, bi- et plurilingues, concordanciers

La confection d'un dictionnaire personnalisé conduit les apprenants à se servir des dictionnaires uni-, bi- et si possible pluri-langues ainsi que des grammaires. À ce niveau, ils ne se distinguent donc pas des « vrais » lexico- et grammaticographes ! Tandis qu'on dispose de nombreux dictionnaires pluri-langues[100], les grammaires comparatives destinées aux apprenants sont rarissimes. Pour documenter quelques instabilités phonologiques, il est utile de se servir, çà et là, d'un dictionnaire inverse[101].

---

[99] Traduit de l'allemand par F.-J. M.

[100] Raymond Geysen : *Dictionnaire des formes analogues en sept langues: latin, italien, espagnol, français, anglais, néerlandais, allemand.* Paris: Duculot 1985. Monika Eberhard et al. : *Harrap's dictionnaire multilingue: allemand - anglais - espagnol - français - italien*, Bromley/Kent 1991. LESA Printing & Production : *Eurobooks. Europa-Wörterbuch. Deutsch ⇨ Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch.* Genève 1997: LESA. Henri Goursau : *Dictionnaire européen des mots usuels*. Saint-Orens-de-Gameville 1989.

[101] Alphonse Juilland : *Dictionnaire inverse de la langue française,* The Hague: Mouton 1965. Fred A. Stahl & Gary E. A. Savnicky : *A Reverse Dictionary of the Spanish*

Les apprenants se rendront ainsi compte que le suffixe français *–ment* correspond souvent à un –aje en espagnol tandis que *–tion* a une forte tendance à être sérielle (*-zione, -ción…*). Il suffit de citer quelques exemples pour sensibiliser les élèves aux risques interférentiels dans ce domaine.

Les TICEs nous ont donné les concordanciers[102]. Comme nous montre la figure 17, il s'agit d'un logiciel qui établit des listes électroniques sur mesure, composées selon les questions concrètes d'un utilisateur. Dans notre exemple, la question *Le verbe* cesser *demande-t-il une négation complète ?* est à l'origine de la composition représentée autour de NE. Les concordanciers répondent à d'innombrables questions dont on ne citera que deux autres exemples: (1) *Est-ce que, en catalan, le passé composé se forme vraiment avec une forme qui ressemble à celle du verbe* aller + infinitif ? (pour vérifier l'hypothèse, on cherchera alors une des formes *d'anar vaig*, *vagi,…*[+ infinitif]) ...et arrivera à une réponse désambiguïsante. (2) *Quels sont les verbes modaux* (qui devancent un infinitif ; on cherchera successivement pour le français '*er ', '*ir ', '*re ') ?

Figure 19 : le concordancier MicroConcord, recherche NE

Un concordancier offre toutes les fonctions d'un dictionnaire unilingue électronique qui, à la différence d'une version papier, permet la recherche macro-structurelle, c'est à dire dans l'ensemble du corpus. La littérature souligne à juste titre que le travail à l'aide des concordanciers est une excellente méthode pour développer des

Language. Univ. of Illinois, Urbana/Chicago/London 1973. Hermengildo de la Campa: *Diccionario inverso del español. Su uso en el aula*. Madrid: Narcea 1987. Mario Alinei : *Dizionario inverso italiano con indici e liste di frequenza delle terminazioni*, The Hague: Mouton 1962.

[102] Mylène Garrigues: Concordances automatiques pour exercices authentiques. *Le français dans le monde* 274, 1995, 64-68.

compétences métacognitives. — Entre-temps, des concordanciers multi-langues sont sur le marché.

Le manque de grammaires pédagogiques pluri-langues nous amène à rappeler que, tout comme les dictionnaires, les concordanciers répondent aux questions grammaticales. Ainsi il est facile de désambiguïser l'incertitude suivante : (3) *Dit-on en espagnol* el aula *'la salle de classe' à cause de la diphtongue — sur le modèle de* el agua fría *bien que* aula *soit féminin — ou bien* *la aula, *comme on dit* la abeja *?* Le concordancier donne la bonne réponse. Pour éviter l'hiatus, l'euphonie demande au singulier l'article masculin. Mais évidemment, on a du mal à découvrir la règle pour *(la) abéja* (mot accentué sur la deuxième syllabe !).

Le dictionnaire Littré est une source inépuisable pour des questions du vocabulaire de toute sorte. La rubrique droite visualise les résultats de la recherche '*tt*'. Les occurrences indiquent l'appartenance d'un lemme au lexique central ou décentral ce qui est particulièrement intéressant dans le domaine de la pédagogie des langues étrangères.

La liste suivante répond à la question: *Chercher les mots '*ct*'*, c'est à dire les mots qui comprennent un –ct–. On obtient plus de 22.000 occurrences dont nous donnons la première douzaine: *abducteur* (4), *abduction* (14), *abject* (22), *abjecte* (7), *abjection* (13), *abstract* (1), *abstraction* (31), *abstractions* (14), *abstractivement* (4), *actif* (260), *action* (5696), *activement* (163).

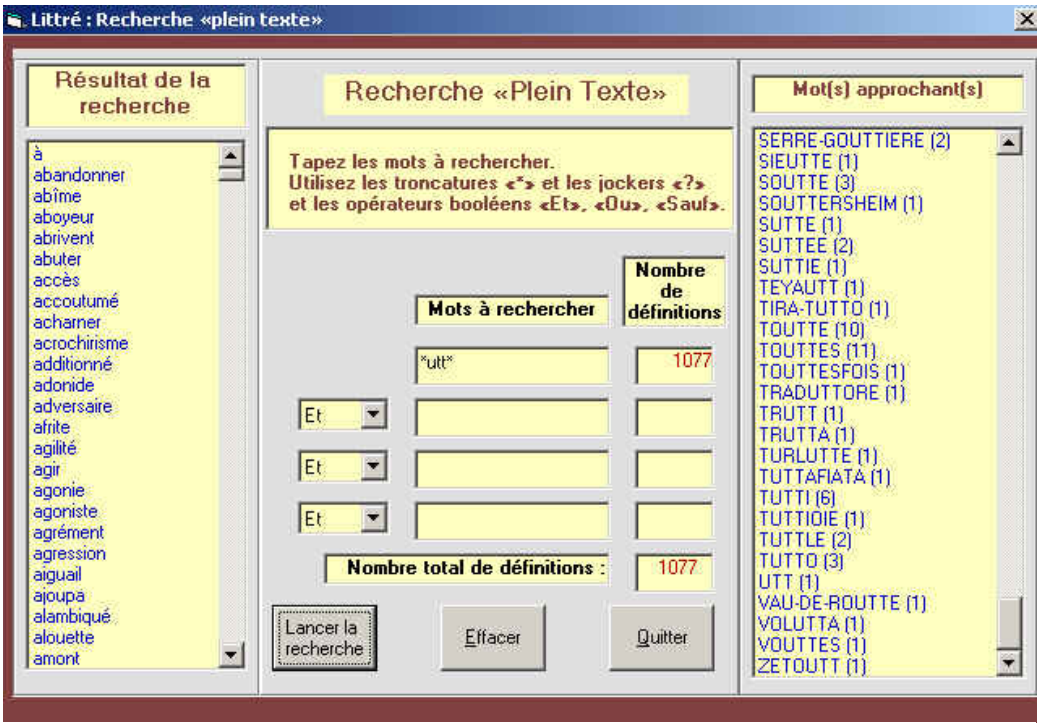


Figure 20 : Recherche « plein texte » sous Littré pour Windows

Un dictionnaire français/espagnol donne pour cette liste (on cherche seulement les occurrences supérieures à 10): *abducción, abyecto, abyección, abstracción, activo, acción, activamente* ; un glossaire français/italien énumère *abduzione, abietto, abiezione, astrazione, attivo, azione, attivamente.* Parmi les formations françaises au nexe de –it- qui correspondent à –ch- en espagnol et/ou –tt- en italien, on trouve : *nuit*

(*notte/noche*), *huit* (*otto/ocho*), *conduite* (*condotta/ conducta*), *fruit* (*frutta/fruta*), *goutte* (*goccia/gota*), *lutte* (*lotta/lucha*). L'italien *lotta* n'a donc rien à voir avec la *lotte* 'le poisson de rivière estimé' qui remonta à l'espagnol *lota.* Mais les amateurs de poisson connaissent également la lotte de mer.

1.8.5.3 -ment *et* -age *en français et en espagnol*

Pour connaître le risque interférentiel, il est à propos de regarder deux phénomènes de près : la question de la « traduisibilité » d'une forme française dans une langue-cible proche et celle de la stabilité inter-langues, des suffixes par exemple. La liste suivante permet quelques réponses qui peuvent être discutées en classe[103]. Regardons la transférabilité productrice à partir du suffixe -*ment* et –*age* français :

T18

avertissement	aviso
bâtiment	edificio (édifice)
complément	complemento
commencement	comienzo
département	departamento
	Cada una de las partes en que se divide un local o espacio por medio de paredes u otro medio de separación.
	División territorial de Francia equivalente a las provincias en España. (V. «*distrito».)
développement	desarrollo
éclaircissement	aclaración
enseignement	enseñanza
enterrement	entierro
établissement	establecimiento
	fondement fundamento
	Ŏ «*Apoyo. Base. Soporte». Cosa material o inmaterial en que se funda o sostiene algo. ⊙ (generalm. en pl.). Particularmente, «*cimientos»: suelo firme u obra hecha por debajo de la superficie del terreno, que sirve de soporte firme a un edificio. Ŏ Razón o *motivo suficiente de una cosa: 'No encuentro fundamento para su actitud'. × (en pl.). *Elementos básicos de una ciencia o arte. Ø *Formalidad, *sensatez o *seriedad de una persona; se usa mucho en frases negativas. 'Es una mujer sin fundamento'. ⊙ Se emplea también con referencia a los actos en que se muestran o faltan esas cualidades. Ů *Fondo o trama de los *tejidos.*
logement	alojamiento, (vivienda / habitat)
mouvement	movimiento
perfectionnement	perfeccionamiento
raisonnement	razonamiento

[103] Les lemmes ont été composés à l'aide d'un concordancier ; les traductions et informations espagnoles reflètent les enregistrements de María Moliner : *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos (1967), sur cédérom 1990.

rayonnement	irradiación, difusión (de una cultura…), influencia
règlement	arreglamiento
sentiment	sentimiento, (sentido)
supplément	suplemento
abattage	matanza
atterrissage	aterrizaje
barrage	presa
courage	coraje Del francés *courage*, de *cœur*, corazón)
ermitage	(ermita)
langage	lenguaje
mariage	matrimonio (boda)
ménage	menaje Del fr. «ménage», deriv. del lat. «mansio, -onis», de «manere», a través del ant. «maisnage»; v. «manir»
message	mensaje Del oc. «messatge», deriv. de «mes», mensajero, y éste del lat. «missus», partic. de «míttere», enviar, meter.
naufrage	naufrage, náufrago
otage	rehén
ouvrage	labor, obra (de un escritor)
partage	(parte)
passage	pasaje
patronage	patronazgo
saccage	trastorno, destrozo tissagetejido, fábrica de tejidos (tisser~tejer ; tisseur~tejedor ; tissu~tejido)
usage	usaje (uso)
virage	! Gesto exagerado o cómico.
visage	cara
voyage	viaje

1.8.6 Et derrière chaque mot se cache une famille… comme souvent une langue en cache une autre

… mais il n'est pas nécessaire de tout connaître… La famille *vis(o)* en espagnol d'après Moliner. Ceux qui connaissent les mots soulignés, savent déjà beaucoup.

T19

visado , visado, -a , visaje , visajero, -a , visal , visar , visé , visear , visera , visi- , visibilidad , visible , visiblemente , visillo , visión , visionario, -a , visita , visitación , visitado, -a , visitador, -a , visitante , visitar , visitarse , visiteo , visitero, -a , visitón , visivo, -a , viso , visor , visorio, -a , vist- , vista , vistazo , vistillas , visto, -a , vistosamente , vistosidad , vistoso, -a , visual , visualidad , visura

Tâches:

1. Comparez les formes françaises et espagnoles.
2. Peut-on affirmer qu'un *–ment* ou un *–age* français correspondent toujours à un *–mente* ou un *–aje* espagnol ou à un *–mente* ou *–aggio* italien ?

3. Où voyez-vous des risques de faux-amis?
4. Est-ce que vous comprenez les mots appartenant à la famille espagnole *vis*-?
5. Dressez une liste comparable pour les suffixes *–ción/-tion/-zione*.

1.8.6.1 La grammaire d'hypothèses

Commentaire : Le tableau synoptique suivant montre les résultats d'une lecture intercompréhensive de deux textes espagnols. On voit la manière dont l'élève construit une grammaire de base de la langue-cible.

Dans un cours d'intercompréhension pluri-langues, la GdH est complétée et modifiée régulièrement. Tout comme pour le dictionnaire personnalisé, il est important que les apprenants notent leurs hypothèses non vérifiées scrupuleusement. Souvent, ils trouvent déjà les réponses vérifiées pendant la lecture intercompréhensive du texte suivant. La fixation de ces observations est essentielle pour l'organisation du cours intercompréhensif.

Dans la rubrique « observations », les élèves effectuent une première prophylaxie des fautes en notant les écarts de forme, de fonction ou de contenu entre les langues activées et la langue-cible.)

Les recherches sur la fixation des connaissances linguistiques ne laissent pas de doute sur le fait que la sensibilisation des élèves pour les stratégies d'apprentissage se répercute assez positivement sur les résultats de l'apprentissage. Pour stabiliser ces effets, Nold et al. soulignent la nécessité d'organiser l'apprentissage de telle façon que la conscientisation devienne un élément régulier de l'expérience vécue en classe de langue[104]. Ceci montre une fois de plus l'importance du GdH pour le travail fructueux dans un cours d'intercompréhension. À ce propos, on a intérêt à souligner d'autres résultats de cette étude :

- Les effets les plus positifs découlent des stratégies d'apprentissage développées par les apprenants eux-mêmes, suivies des structures cognitives concernant les pré-connaissances et la conscientisation
- Les modes de travail plutôt cognitifs ont des effets moindres, mais toujours assez positifs.
- Un climat d'apprentissage dominé par l'enseignant(e) entraîne des effets négatifs.

Cette dernière observation nous semble d'une importance toute particulière dans le domaine de l'enseignement intercompréhensif car le risque est grand que l'enseignant(e) « domine » tout simplement en raison des avantages que lui assure sa compétence plurilingue. Il « étoufferait » les élèves assez vite s'il étalait tout son savoir pluri-langues ou s'il essayait de décrire des « systèmes » linguistiques entiers. Pour éviter le piège, on retiendra que les hypothèses des élèves décident de la portée d'une réponse pédagogique. Autrement dit : Le rôle de l'enseignant est de donner des

[104] Günter Nold, Helga Haudeck & Gerhard W. Schnaitmann: Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung,* 8, 1997, 27-50. Les observations faites dans huit classes scolaires soulignent que les résultats obtenus ne perdurent pas si l'entraînement des stratégies d'apprentissage n'est intégré que ponctuellement dans les activités du cours (47).

réponses aux questions posées par les apprenants. Plus encore de les inciter à (se) poser de bonnes questions. L'enseignant ferait une faute grave s'il demandait à ses élèves de « tout connaître ». Rappelons aussi que le processus de l'acquisition peut être plus important qu'un résultat ponctuel achevé.

1.8.6.2 Grammaire d'hypothèses (d'une élève germanophone de 14 ans) (extrait)

La GdH est complétée un peu plus avec chaque acte intercompréhensif. Les hypothèses émises tout au long de l'apprentissage reflètent la construction de la langue de l'apprenant.

	Mes idées (hypothèses) :				**observations**
	espagnol		français		
substantif article indéfini défini	*una distancia, un, uno, una; el volcan;* *la fruta*		*une distance, un soleil, le volcan, le (!) fruit*		! *la fruta # le fruit*
	sg.	pl.	sg.	pl.	
	un, una		un, une	des	
	el, la	los, las	le, la	les	*los, las => les*
(marques: m./f.)	*una distanc**ia***		*une distanc**e***		fém.sg.: -a > -e
adjectif: *accord* – position (devant/après)	*Las Islas Canarias están situad<u>as</u>…* *f. sg. –a, m. sg. -o;* *Pl. -s*		*Les Iles Canaries sont situ<u>ées</u>…*		*accord* comme en français
pronom possessif : *mein, meine, dein, deine, …*	*muchos turistas pasan <u>sus</u> vacaciones…*		*… ses/leurs vacances…*		différent : *leur(s) ?*
personalpronomen: ich, du, er, sie, es, …					
conjonctions (und, aber, weil, …)					
prépositions (von, zu, mit, …)	*de* del (= de + el), *de la: la temperatura es de 20 grados* *Los habitantes viven del turismo, pero también de la exportación*		*de* *du (= de + le), de la*		
verbes (infinitifs, participes, conjugaisons)	*están* *separa* *se produce* *el clima es agradable* *pasan, viven, exportan*				

Figure 21 : Grammaire d'hypothèses ou éphémère

1.8.6.3 La grammaire d'hypothèse pluri-langues … et les effets positifs de la redondance

Pour comprendre les phénomènes pan-romans, il est souvent avantageux de visualiser les phénomènes qu'on retrouve sous telle ou telle forme dans toutes les langues romanes comme le montre le tableau suivant. Ainsi les lecteurs qui ne sont pas encore initiés aux textes portugais hésitent souvent avant d'identifier des articles composés du type *O Aeroporto Internacional de Portela, locoliza-se a 7 km do centro da cidade. (…) Há balcões de informacões nos halls de Chegadas.* On identifie les formes contractées '*da, do, nos…*' d'autant plus vite qu'on reconnaît leur principe de composition qui est présent dans toutes les langues romanes :

Français	*Espagnol*	*Italien*	*Portugais*
le, la /les	el, lo (bueno), la / los, las	il, lo (studente), l', la / i, gli, gl'(italiani), le	o, a /os, as
du, de la/des	del, de la /de los, de las	del, dello, dell', della / dei, degli (uomini), delle	do, da / dos, das
au, à l', à la / aux	al, a la / a los, a las	al, all', alla / ai, agli, alle	ao, a / os, as
dans le, la d'où (don't)	en el, en la / en los, en las…	dal, dallo, dall', dalla / dai, dagli, dalle nel, nello, nell', nella, nei, negli sul, sullo, sull' sulla / sui, sugli, sulle	no, na / nos, nas

De tels tableaux synoptiques ont tous les avantages pédagogiques de la redondance de leur côté. Ils valent aussi pour le discours pédagogique. L'enseignant qui donne des exemples en plusieurs langues déclenche des effets de fixation dans le lexique mental de l'apprenant. Quand celui-ci apprend que, dans *hall de chegada*, le dernier élément correspond à l'espagnol *llegada* (arrivée), il ne stabilise pas seulement la doublette *chamada* / *llamada (telefónica),* mais, par ce biais, les règles de l'analogie inter-langues, ici –ch– ~ –ll–, ensuite toutes les formes analogues comme *chave* et *llave…*

1.8.6.4 Le journal d'apprentissage

Ce journal contient des observations importantes de l'apprenant. Cela concerne des réflexions à propos :

- de son auto-guidage pour se sensibiliser aux informations concernant les langues en général et les langues choisies en particulier — langue-cible, langues activées, langues mentalement disponibles. (Voir le portfolio, p. 64 et suiv.)
- de son guidage pour se sensibiliser à l'intégration de ces informations et des données linguistiques.
- de son guidage pour se sensibiliser à son propre comportement d'apprenant (voir p. 27, 42 et suiv.) ce qui demande de sa part une certaine compétence sur le plan didactique et de l'autonomisation.

- de son auto-contrôle dans le domaine de l'intercompréhension et des activités nécessaires.
- de ses stratégies et techniques pour décoder les textes en langue-cible pour peaufiner la GdH et pour assurer les effets de ces activités à long terme.
- de ses stratégies et techniques pour assurer des effets stabilisateurs par rapport aux compétences en ses *différentes* langues (transferts rétro- et proactifs).
- de ses stratégies et techniques dans le domaine du travail sur le vocabulaire uni- et pluri-langues (champs lexicaux, *mind-mapping*, co-textualisation, comparaisons inter-langues).
- de ses stratégies et techniques pour augmenter sa capacité mémorielle dans les domaines de la grammaire et du lexique (organisation mentale de l'apprentissage).
- de l'organisation extérieure de son apprentissage sur les axes de l'espace et du temps (disponibilité/portée des outils, types de dictionnaires disponibles, capacité critique vis-à-vis des outils).
- du contrôle et de l'auto-évaluation de toutes ses démarches ayant trait aux données de langue : activités qui ont mené à un résultat souhaité ou activités contraires ; dans ces cas : consultation d'un enseignant ou d'un partenaire.

La mesure dans laquelle réussit l'autonomisation de l'apprenant dépend largement de sa capacité à contrôler ses propres activités par rapport aux objectifs d'apprentissage. Cette capacité va de pair avec l'aptitude de l'apprenant à s'attribuer une co-responsabilité pour le travail pédagogique, qu'il soit en classe ou en autonomie.[105]

1.8.7 Un module pour non-romanophones

Literary Dictionaries of English Terms, Nederlandse Literaire Woordenboeken, Dictionnaires des termes littéraires français, diccionarios de los terminos de literatura española, nihon bungaku jiten, dizionari die termini della letterara italiana, russkije litteraturnyje slovari, zhongguo-wenxue cidian, ◆ Abkürzungen, angl. abbreviations, néerl. afkortingen, fr. abbréviations, esp. abreviaturas, it. abbreviazioni, russ. sokraščenija ◆ prefazione, Vorwort, foreword, woord vooraf, préface, prefacio, predislovije

Dans le domaine de l'intercompréhension romane, les romanophones de naissance ont la chance d'être privilégiés car ils disposent d'un très grand nombre de bases de transfert. La situation est tout à fait différente pour les non-romanophones dont les connaissances d'une langue de transfert romane sont plutôt faibles. Par conséquent, ces apprenants ont besoin de stratégies qui mettent en vigueur les bases de transfert véhiculées par leurs propres langues maternelles. À titre d'exemple, nous présentons un module développé pour des apprenants germanophones.

[105] David Little: Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung,* 8(2), 1997, 227-244.

Ce module a recours aux interlexèmes présents en allemand. Il est important que les apprenants soient capables de mobiliser ces bases de transfert. Dans le domaine lexical, ceci concerne le passage entre les mots d'origine germanique et les interlexèmes. Tandis que le monolingue allemand a tendance à s'arrêter aux mots comme *frei, fortschrittlich, Wörterbuch, Wortschatz, Geist, Heizung…* et qu'il a du mal à passer à *liberal (libre…), progressiv (progressif…), Diktionär (dictionnaire…), Lexikon (lexique), Esprit (esprit)/Phantom (fantôme), Radiator (radiateur),* etc., ceci ne pose aucun problème pour les germanophones plurilingues. Les traductions des étudiants très avancés en anglais et en français prouvent qu'ils se servent de manière assez forte de leurs bases de transfert[106].

1.8.7.1 Sensibilisation aux mots internationaux dans la langue non-romane

Tâche : Composer un petit dictionnaire plurilingue des internationalismes

T20

Adoleszenz, die
adolescence, adolescence, une
Adoleszenz ist ein ganz einfaches Monsterwort. Du befindest Dich nämlich gerade darin! Es ist die Zeit der Jugend eines Menschen. Im engeren Sinne wird damit in der Entwicklungspsychologie der Übergang vom Jugendalter ins Erwachsenenalter bezeichnet, also die Phase nach der Pubertät.
Adolescence est un mot très simple. Tu te trouves en pleine adolescence. C'est la période de la jeunesse. Pour la psychologie développementale, il s'agit de la transition de l'enfance à l'âge adulte.
Monsterwörter. Internationalismen deutsch-englisch-französisch. Gymn. Dorfen, Schulj. 1996/97, Jgst. 12) (Martha Felix).

On propose les exercices suivants :

1.8.7.2 Listes des mots d'origine étrangère

Mots d'origine française : *Initiative, Atelier, Orchester, Fassade, Zement, Abenteuer, Journalismus, Kumpel, Kaffee, Kabarett, Kalauer (calembour), singulär …*[107] Pour sensibiliser les élèves aux langues, on les prie de décrire les connotations de *parlieren, schikanieren, Blamage,…* et de chercher des mots aux suffixes *-ei, -lei, -ös, -ell, -är, -age* qui remontent au français.

Mots en provenance des langues anciennes, pour le grec : *Beta, Chronos, Dämon, Epos, Grammatik, Olymp, Zone* ; pour le latin : *Karzer, circa, Zensus, Kodex, kongruent, Crux, Dukaten, firm, Form, Furie, legal…* On remarque que la plupart de

[106] Rüdiger Zimmermann: Lexikalische Strategien: Perspektiven für die Wortschatzarbeit? *Die Neueren Sprachen* 89, 1990, 426-452.

[107] Rudolf Telling : *Französisch im deutschen Wortschatz. Lehn- und Fremdwörter aus acht Jahrhunderten.* Berlin: Volk und Wissen 1987.

ces créations sont présentes dans d'autres langues modernes : *carcel, circa, census, code, congruent, forme, furies, légal…*[108].

Mots de provenance anglaise : *home, hold-up, home-trainer, hot-dog, impeachment, job, juke-box, jogging, joker, Känguru, Kidnapper, know-how, music-hall...* [109]

Exotismes de signification (voir p. 34).

Tâches :

1) Composez des listes de mots allemands issus (1) du français, (2) du latin, (3) du grec, (4) de l'anglais, (5) de l'italien, (6) du russe.
2) Trouvez des exotismes de signification en allemand et en d'autres langues : *Kosak, Steppe, Samovar, Kalaschnikoff, Sputnik, Glasnost,… Ikebana…*
3) Trouvez 30 emprunts de l'anglais et des pseudo-créations anglaises (*handy* 'téléphone portable').
4) Discutez de la question de l'anglicisation de l'allemand.

1.8.7.3 L'allemand « européisé »

Le texte suivant est un texte allemand « dé-germanisé » qui fait mal à tous les puristes et à ceux qui connaissent cette langue. Pourtant, il montre à quel point il est possible de trouver des mots de transfert dans un contexte germanique :

T21

Edukation per Sport

Das Europäische Parlament und das Konsilium der Europäischen Union haben das Annum 2004 gemeinsam zum Annum der Edukation deklariert. Das Objektiv der Initiative ist die Sensibilisierung des Publikums in den Assoziationsstaaten der Europäischen Union für die Importanz des Sports in der Edukation generell und die Förderung körperlicher Aktivitäten in der Schule durch Amplifikation des Schulsports speziell. Zu den primordialen Zielen des Europäischen Annums der Edukation durch Sport zählen:

- die Explotation der im Sport valenten Werte, um Kognitionen und Kompetenzen zu transmittieren, die die Adoleszenten enabilitiert, soziale Kompetenzen wie Teamwork, Solidarität, Toleranz und Fairness unter Promotion des persönlichen Engagements zu developpieren und
- die Förderung des edukativen Werts der Mobilität und des Alumnen-Intercambios durch Organisation sportlicher und kultureller Events im Quadrum schulischer Aktivitäten.

Weitere Informationen zum Annum der Edukation durch Sport sind auf der Webpage der Nationalen Koordinierungsagentur unter www.ejes2004.de zu cueillieren.

Erziehung durch Sport

Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union haben das Jahr 2004 gemeinsam zum »Jahr der Erziehung durch Sport« ausgerufen. Ziel der

[108] Friedrich Wolff & Alois Pögl : *Latein und Griechisch im deutschen Wortschatz. Lehn- und Fremdwörter altsprachlicher Herkunft*. Berlin: Volk und Wissen 1988.

[109] Tous les mots se trouvent dans Manfred Höfler : *Dictionnaire des anglicismes.* Paris : Larousse 1982, et ils sont présents en français et en allemand.

Initiative ist die Sensibilisierung der Öffentlichkeit in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union für die Bedeutung des Sports in der Erziehung im Allgemeinen und die Förderung körperlicher Aktivitäten in der Schule durch die Ausweitung des Schulsports im Besonderen. Zu den vorrangigen Zielen des Europäischen Jahres der Erziehung durch Sport zählen u.a.

- die Nutzung der im Sport geltenden Werte, um Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, die es den Jugendlichen ermöglichen, soziale Kompetenzen wie Teamarbeit, Solidarität, Toleranz und Fairness unter Förderung des persönlichen Einsatzes zu entwickeln und
- die Förderung des erzieherischen Werts der Mobilität und des Schüleraustauschs durch Veranstaltung sportlicher und kultureller Begegnungen im Rahmen schulischer Aktivitäten.

Weitere Informationen zum »Jahr der Erziehung durch Sport« sind auf der Webseite der Nationalen Koordinierungsstelle in Deutschland erhältlich unter www.ejes2004.de.

Tâches :

1. Traduisez le texte « européisé » en un allemand convenable.
2. « Européisez » un texte allemand et échangez des phénomènes que vous avez rencontrés.

1.8.7.4 Un regard sur deux langues d'immigration : le turc et l'italien

Le turc et l'italien sont les langues d'immigration importantes en Allemagne. Trop longtemps, l'enseignement avait tendance à ne pas valoriser les connaissances dues à une expérience et à une vie bilingue et biculturelle, à tel point que les experts ont dû constater une « habitude monolingue » du système éducatif allemand[110].

La didactique de l'intercompréhension permet l'élargissement du travail pédagogique en faveur d'une pratique pluri-langues. Une telle ouverture pluriculturelle et multi-langues commence par l'acceptation des langues d'immigration au niveau réceptif dans la pratique des cours. Ceci ne signifie certainement pas que, dans un groupe multiculturel, les apprenants parleront dans toutes leurs langues et qu'on créera ainsi une polyphonie babylonienne ou qu'une sorte de volapük se substituera à une même langue de communication qu'il s'agisse de celle du pays ou d'une langue-cible. Il semble par contre à propos d'organiser les bases de transfert issues des langues d'immigration au fur et à mesure que les apprenants en disposent. La nécessaire intégration de ces pré-connaissances commence par une sensibilisation à la richesse et à l'utilité de ces langues et cultures. La portée des objectifs pédagogiques se limite à parler en classe *sur* ses langues au lieu de les écarter systématiquement du discours pédagogique.

[110] Ingrid Gogolin : *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann 1994. Aussi: Adelheid Hu : *Fremdsprachenunterricht und Migrationsgesellschaft. Perspektiven von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n vor dem Hintergrund didaktischer und kulturwissenschaftlicher Theoriebildung*. Tübingen: Narr 2004.

Le tableau suivant montre que le turc lui aussi offre de nombreuses bases de transfert à l'égard des langues-cible indo-européennes[111]. On s'en sert de la même façon que pour l'organisation des bases de transfert de la langue majoritaire.

turc	*allemand*	*français*	*anglais*	*italien*
AKADEMİ	AKADEMIE	ACADÉMIE	ACADEMY	ACCADEMIA
AKTİF	AKTIV	ACTIF	ACTIVE	ATTIVO
ALARM	ALARM	ALARME	ALARM	ALLARME
AMATÖR	AMATEUR	AMATEUR	AMATEUR	AMATORE
ANARŞİK	ANARCHISCH	ANARCHIQUE	ANARCHIE	ANARCHICO
ANSİKLOPEDİ	ENZYKLOPÄDIE	ENCYCLOPÉDIE	ENCYCLOPEDIA	ENCICLOPEDIA
ATLET	ATHLET	ATHLÈTE	ATHLETE	ATLETA
BANKA	BANK	BANQUE	BANK	BANCA
BASKETBOL	BASKETTBALL	BASKETBALL	BASKETBALL	BASKETBALL
BİYOGRAFİ	BIOGRAPHIE	BIOGRAPHIE	BIOGRAPHY	BIOGRAFIA
BİYOLOJİK	BIOLOGISCH	BIOLOGIQUE	BIOLOGICAL	BIOLOGICO
BOMBA	BOMBE	BOMBE	BOMB	BOMBA
BRAVO	BRAVO	BRAVO	BRAVO	BRAVO
BÜROKRAT	BÜROKRAT	BUREAUCRATE	BUREAUCRAT	BUROCRATE
DEDEKTİF	DETEKTIV	DÉTECTIVE	DETECTIVE	DETECTIVE
DEMOKRASİ	DEMOKRATIE	DÉMOCRATIE	DEMOCRACY	DEMOCRAZIA
DEMOKRATİK	DEMOKRATISCH	DÉMOCRATIQUE	DEMOCRATIC	DEMOCRATICO
DİPLOMASİ	DIPLOMATIE	DIPLOMATIE	DIPLOMACI	DIPLOMAZIA
DİREKTÖR	DİREKTÖR	DIRECTEUR	DIRECTOR	DIRETTORE
DİSİPLİN	DISZIPLIN	DISCIPLINE	DISCIPLINE	DISCIPLINA
DİYALOG	DIALOG	DIALOGUE	DIALOGUE	DIALOGO
DOKTOR	DOKTOR	DOCTEUR	DOCTOR	DOTTORE
EKOLOJİ	ÖKOLOGIE	ÉCOLOGIE	ECOLOGY	ECOLOGIA
EKONOMİ	ÖKONOMIE	ÉCONOMIE	ECONOMY	ECONOMIA
EMPERYALİZM	IMPERIALISMUS	IMPÉRIALISME	IMPERIALISM	IMPERIALISMO
ENDÜSTRİ	INDUSTRIE	INDUSTRIE	INDUSTRY	INDUSTRIA
ENERJİ	ENERGIE	ÉNERGIE	ENERGY	ENERGIA
ENFLASYON	INFLATION	INFLATION	INFLATION	INFLAZIONE
ENSTİTÜ	INSTITUT	INSTITUT	INSTITUTE	ISTITUTO

[111] Voir : Ümit Özen : Internationalismen in türkischen Tageszeitungen. In: Peter Braun, Burkhard Schaeder & Johannes Volmert (éds.) : *Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie.* Tübingen : Niemeyer 2003, 203-225.

FAKTÖR	FAKTÖR	FACTEUR	FACTOR	FATTORE
FAKÜLTE	FAKULTÄT	FACULTÉ	FACULTY	FACOLTÀ
FEDERAL	FÖDERAL	FÉDÉRAL	FEDERAL	FEDERALE

Nos observations soulignent que pour ce qui est du travail en groupe, les objectifs pédagogiques visent surtout à la formation d'un savoir déclaratif. Tandis que les enfants bilingues (germano-turcs) peuvent se servir de leur bilinguisme à tous les niveaux y compris celui du savoir-faire linguistique, l'admission des savoirs liés aux langues d'immigration permet aux enfants qui ne connaissent pas ces langues d'enrichir leur conscientisation linguistique. Les objectifs sont les mêmes que ceux de l'enseignement de la langue maternelle. À l'égard des interlexèmes, Peter Braun énumère les principaux objectifs pédagogiques[112]. Les élèves apprennent

- que les internationalismes facilitent la communication entre les hétéroglottes
- que les internationalismes sont utiles pour l'acquisition de langues étrangères
- qu'ils donnent de nombreux exemples expliquant les phénomènes de contact entre les langues européennes
- qu'ils peuvent être considérés comme le lexique européen par excellence.

Le lecteur trouvera d'autres informations utiles dans Sigrid Luchtenberg[113].

1.8.7.5 Le travail sur les textes avec des dossiers multi-langues

Les objectifs de l'enseignement des langues s'intègrent dans la grande tâche de l'éducation générale et la didactique de l'intercompréhension gagne son importance de par son européisme profond et sa proximité d'une pédagogie pour la paix. Ceci se traduit dans la méthode de travail sur les textes qui sont une base importante de l'enseignement des LV.

Savoir lire en plusieurs langues et interpréter les sources étrangères à la lumière de leurs langues respectives sont des desiderata propédeutiques des matières non-linguistiques auxquels l'enseignement des LV doit répondre.

L'exemple qui suit a été développé pour l'enseignement du secondaire II. L'architecture de la méthode consiste à grouper des références-satellite autour d'un texte central traité en classe. Cet arrangement correspond tout à fait à la genèse des grands textes de la tradition européenne qui reflètent presque toujours une expérience de lecture pluri-langues. Cette ouverture en faveur des références européennes – allant au-delà d'une seule culture-cible – invite les élèves à articuler leurs propres expériences

[112] Peter Braun : Wo und wie kann man Internationalismen (kennen) lernen ? Einige sprachpädagogische Vorschläge. In: Braun, Schaeder & Volmert, op. cit.

[113] (Sigrid Luchtenberg): Zur Bedeutung von *Language Awareness*-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung,* 5, 1994, 1-25. Id.: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: Eva-Maria Rastner (éd.) : *Sprachaufmerksamkeit.* Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag 2003, 27-46.

(savoirs encyclopédiques) qu'elles proviennent d'autres matières scolaires ou d'une pratique de vie multiculturelle. Les objectifs pédagogiques sont les suivants :

1° Les apprenants doivent comprendre que leur propre culture nationale et la culture-cible ne sont que des composantes de la koinè européenne et qu'elles n'existent pas isolées.
2° Ils doivent comprendre qu'un texte en langue-cible ou langue maternelle (toutes deux européennes) fait preuve d'évolutions paneuropéennes (antiquité gréco-romane, héritage judéo-chrétien, latin médiéval… émancipation du citoyen, tradition littéraire européenne, progrès et démocratie).
3° En mobilisant leur bagage pluri-langues, ils décodent les textes dans des langues diverses.

La langue de travail est celle du cours, dans notre cas, il s'agit du français.

Pour illustrer la méthode proposée, on part d'un extrait de *La Démocratie en Amérique* d'Alexis de Tocqueville (1848). Le caractère classique du passage vient d'être souligné par le roi des Belges, Albert II, qui le choisit pour son discours d'intronisation. La *Démocratie en Amérique* a été traduite dans toutes les grandes langues internationales de notre planète. Le livre compte parmi les œuvres magistrales de la pensée politique moderne. L'auteur prévoit dès la fin des années trente du XIXe siècle les contours du totalitarisme moderne.

Notons que les dossiers pluri-langues ont été développé également pour le travail sur des textes espagnols.

T22 TEXTE CENTRAL

Je veux imaginer sous quels traits nouveaux le despotisme pourrait se produire dans le monde : je vois une foule innombrable d'hommes semblables et égaux qui tournent sans repos sur eux-mêmes pour se procurer de petits et vulgaires plaisirs, dont ils emplissent leur âme. Chacun d'eux, retiré à l'écart, est comme étranger à la destinée de tous les autres : ses enfants et ses amis particuliers forment pour lui toute l'espèce humaine ; quant au demeurant de ses concitoyens, il est à côté d'eux, mais il ne les voit pas ; il les touche et ne les sent point ; il n'existe qu'en lui-même et pour lui seul, et, s'il lui reste encore une famille, on peut dire du moins qu'il n'a plus de patrie.

Au-dessus de ceux-là s'élève un pouvoir immense et tutélaire, qui se charge seul d'assurer leur jouissance et de veiller sur leur sort. Il est absolu, détaillé, régulier, prévoyant et doux. Il ressemblerait à la puissance paternelle si, comme elle, il avait pour objet de préparer les hommes à l'âge viril ; mais il ne cherche, au contraire, qu'à les fixer irrévocablement dans l'enfance ; il aime que les citoyens se réjouissent, pourvu qu'ils ne songent qu'à se réjouir. Il travaille volontiers à leur bonheur ; mais il veut en être l'unique agent et le seul arbitre ; il pourvoit à leur sécurité, prévoit et assure leurs besoins, facilite leurs plaisirs, conduit leurs principales affaires, dirige leur industrie, règle leurs successions, divise leurs héritages ; que ne peut-il leur ôter entièrement le trouble de penser et la peine de vivre ?

C'est ainsi que tous les jours il rend moins utile et plus rare l'emploi du libre arbitre ; qu'il renferme l'action de la volonté dans un plus petit espace, et dérobe peu à peu chaque citoyen jusqu'à l'usage de lui-même. L'égalité a préparé les hommes à toutes ces choses : elle les a disposés à souffrir et souvent même à les regarder comme un bienfait.

Après avoir ainsi pris tour à tour dans ses puissantes mains chaque individu, et l'avoir pétri à sa guise, le souverain étend ses bras sur la société toute entière ; il en couvre la surface d'un réseau de petites règles compliquées, minutieuses et uniformes, à travers lesquelles les esprits les plus originaux et les âmes les plus vigoureuses ne sauraient se faire jour pour dépasser la foule ; il ne brise pas les volontés, mais il les amollit, les plie et les dirige, il force rarement d'agir, mais il s'oppose sans cesse à ce qu'on agisse ; il ne détruit point, il empêche de naître ; il ne tyrannise point, il gêne, il comprime, il énerve, il éteint, il hébète, et il réduit enfin chaque nation à n'être plus qu'un troupeau d'animaux timides et industrieux, dont le gouvernement est le berger.

J'ai toujours cru que cette sorte de servitude, réglée, douce et paisible, dont je viens de faire le tableau, pourrait se combiner mieux qu'on ne l'imagine avec quelques-unes des formes extérieures de la liberté, et qu'il ne lui serait pas impossible de s'établir à l'ombre de la souveraineté du peuple.

1.8.7.6 La construction du dossier multi-langues : le rôle des leitmotivs

Comme leitmotivs ou mots-clef, on trouve les motifs suivants (on pourrait en trouver davantage) : *despotisme, foule, égal, égalité, patrie, liberté et peuple*. Ces mots fournissent les bases pour le choix des textes-satellites (*despotisme, despotismo…, patrie…, liberté…, peuple, people…, liberty/freedom, liberté, égalité….*

PEUPLE correspond positivement à *foule.* Ce mot, qui apparaît au cours du XIIe s., poursuit à l'âge démocratique le reproche traditionnel de l'oclocratie; « le vulgaire » donne encore le *Dictionnaire complet illustré* de Pierre Larousse (1905). *Foules, masses* sont cimentés dans ces connotations politiques (*Massenpsychose, masses incontrôlées*) grâce à l'influence de livres comme ceux de Gustave Le Bon: *La psychologie des foules* (1885), traduit en dix langues ; de José Ortega y Gasset: *La rebelión de las masas* (1930), de David Riesman: *The Lonely Crowd* 1958) et de George L. Mosse: *The Nationalization of the Masses* (1973) ; sans parler du langage collectiviste: *les masses laborieuses* ou *ouvrières…* – À l'âge démocratique, *peuple* et ses équivalents *people, Volk (Pöbel,* sic)*, popolo,* etc. forment l'axe qui fait bouger tout le vocabulaire politique et social. Cette évolution a lieu dans toutes les langues européennes. Bien avant la Révolution française, *peuple* abandonne les connotations négatives qu'il avait évoqué pendant beaucoup de siècles (*populace*). Au XIXe siècle, elles sont réservées au jargon réactionnaire et revanchard. Cette évolution du mot est signalée par ses voisins sémantiques : *travail, luxe, richesse, justice* etc. Les nuances sémantiques peuvent être résumées dans la célèbre phrase caricaturale reprise par les marxistes de toute couleur « Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen./Qui refuse de travailler (pour le bien commun) doit cesser de manger. » Elles se trouvent bien sûr au cœur du vocabulaire socialiste dont les origines sont souvent françaises (socialisme utopique, babouvisme, saint-simonisme, fourierisme, proudhonisme, etc.). - La tradition anglaise valorise, par contre, le mot *people* au cours des débats constitutionnels du XVIe s., par conséquent on n'y trouve beaucoup moins les connotations de la plainte sociale. Même la critique sociale et politique des égalitaristes anglais (*lewellers*), prend rarement un ton aussi acerbe que les Mably, Morelly et autres Goudar.

Satellites pour *peuple, populus, popolo, pueblo (pobres), people (masses, poor)*

T23 Satellite latin : *Senatus Populusque Romanus* (SPQR)

La formule ornait les étendards romains (si les apprenants ont perdu leur latin, ils le retrouveront sur la première page d''Astérix'). Elle accompagnait les *senatus consulta,* c'est à dire toutes les décisions du Sénat. Le peuple romain avait donc son rôle à jouer dans la vie constitutionnelle. C'est aussi ce qu'exprime la maxime politique : *Potestas in populo, auctoritas in senatu.* À Rome, on le savait depuis l'exode des plébéiens au *mons sacer* en 451 av. J. Chr.

Satellite italien :

T24 *I popoli, come dice Tullio, benché siano ignoranti, sono capaci della verità.*

Le texte est des *Istorie fiorentine* de Niccolo Machiavelli (Proemio 22). Son importance pour le fondement théorique de la démocratie ne peut être sous-estimée car il signale que le paradigme de base *popolo, peuple…* est en train de changer. La doctrine de la Grâce de Dieu perd de sa crédibilité et finit par être remplacée par des explications séculières. Le peuple commence à s'émanciper, comme le montrent aussi les témoignages de la pensée théologique – de Marsile de Padoue, en passant par Savonarola et Calvin jusqu'à Luther…

Satellite français :

T25

Le travail est le seul patrimoine du peuple.
Il faut qu'il travaille ou qu'il mendie.

Il s'agit d'une maxime juridique européenne en vigueur jusqu'à l'écroulement de l'*éthique des parias* (Max Weber), au plus tard à la veille de la Révolution française, quand par exemple Dufourny du Villiers parlera du *Quatrième Ordre, Ordre des infortunés*.

Satellite espagnol :

T26

Cuando miro tus galas ostenciosas
Juan; cuando veo tus superbios coches
con razón me horrorizo, pues conozco
que todo ello es sangre de los pobres.

Mélendez Valdés: Despedida del anciano, in: *Censor* (1784)

Plusieurs auteurs de la pensée politique espagnole soulignent la représentativité de ce passage pour la critique sociale dans la Péninsule de la deuxième moitié du XVIIIe siècle.

Satellite américain : Dans un contexte franco-américain, on peut avoir recours à la *Statue de la Liberté,* offerte aux Américains par les Français en 1886. La Statue compte parmi les symboles de la liberté qui commencent avec la déesse romaine LIBERTAS, souvent représentée avec le *pileus libertatis* dans la main droite. Le poème 'The New Colossus' de Emma Lazarus évoque les rapports entre *pauvres, exilés, immigrants, peuple* et *démocratie* :

T27

Here, at our sea-washed sunset gates shall stand
A mighty woman with a torch, whose flame
Is the imprisoned lightning, and her name
Mother of Exiles. From her beacon-hand
Glows world-wide welcome; (...)
"Keep, ancient lands, your storied pomp", cries she
With silent lips. "Give me your tired, your poor,
you huddled masses yearning to breath free."

PATRIE. Les connotations de ce mot changent, comme le signale l'article 'patriote' du *Dictionnaire philosophique* de Voltaire :

T28

Il est triste que souvent, pour être bon patriote, on soit l'ennemi du reste des hommes. (...) Etre bon patriote c'est souhaiter que sa ville s'enrichisse par le commerce et soit puissante par les armes. Il est clair qu'un pays ne peut gagner sans qu'un autre perde, et qu'il ne peut vaincre sans faire des malheureux.
Telle est donc la condition humaine, que souhaiter la grandeur de son pays c'est souhaiter du mal à ses voisins. Celui qui voudrait que sa patrie ne fût jamais ni plus grande, ni plus petite, ni plus riche ni plus pauvre serait le citoyen de l'univers.

Le texte-satellite espagnol du 'Redactor General' du 10 février 1810 souligne que le patriotisme moderne ne peut exister hors des droits du citoyen, la liberté et de la souveraineté du peuple :

T29

Patria no hay, en la acepción del derecho público, donde no haya ciudadanos, y éstos existirán solamente donde haya libertad civil. Libertad civil no puede haberla sin constitución política, ni ciudadanos sin la intervención de éstos en el establecimiento de las leyes, y sin igualdad de derechos ante ellas...

Il est souhaitable d'intégrer à ce petit florilège d'autres textes provenant de la tradition des pays d'origine des élèves issus de familles immigrées.

Tâches *(qui s'ajoutent à d'autres sous l'aspect de la didactique du plurilinguisme) :*

1°Comparez le concept du mot *peuple* chez Tocqueville avec d'autres interprétations européennes (Loi Fondamentale allemande, Constitution de la Ve République, T 22 à 28).

2°Croyez-vous que le *despotisme nouveau* est compatible avec l'interprétation du *citoyen* telle qu'elle se trouve dans le *Redactor general* espagnol en 1810 ?

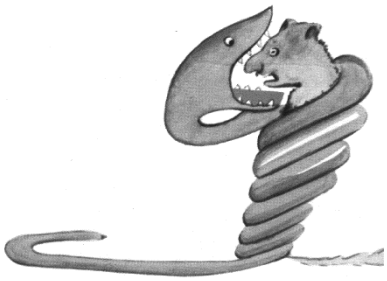
1.8.7.7 Comment se servir de l'anglais comme langue de transfert ?

Dans de nombreux pays, les élèves qui veulent acquérir une compétence de lecture pluri-langues, ont de bonnes connaissances en anglais. La didactique de l'intercompréhension se sert bien sûr de ces connaissances. Comme le transfert inter-langues réussit d'autant mieux que l'apprenant parvient à activer ses pré-acquis linguistiques, encyclopédiques et didactiques, la méthode demande l'activation des bases de transfert véhiculées de manière ouverte ou cachée à l'œil de l'apprenant. Comme en matière d'intercompréhension tout commence par la sensibilisation qui dirige notre perception, on sensibilise les élèves à identifier les bases de transfert. A titre d'exemple, prenons le début de la version anglaise du Petit Prince d'Exupéry et demandons aux élèves de souligner tous les mots internationaux d'origine romane.

NOTES

Once when I was six years old I saw a magnificent picture in a book, called *True Stories from Nature,* about the primeval forest. It was a picture of a boa constrictor in the act of swallowing an animal. [Here is a copy of the drawing.]

T30



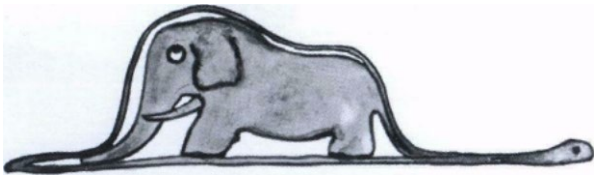
In the book it said : " Boa constrictors swallow their prey whole, without chewing it. After that they are not able to move, and they sleep through the six months that they need for digestion."

I pondered deeply, then, over the adventures of the jungle. And after some work with a coloured pencil I succeeded in making my first drawing. My Drawing Number One. It looked like this :

I showed my masterpiece to the grown-ups, and asked them whether the drawing frightened them.

But they answered : " Frighten ? Why should any one be frightened by a hat ? "

My drawing was not a picture of a hat. It was a picture of a boa constrictor digesting an elephant. But since the grown-ups were not able to understand it, I made another drawing : I drew the inside of the boa constrictor a so that the grown-ups could see it clearly. They always need to have things explained. My Drawing Number Two looked like this



The grown-ups' response, this time, was to advise me to lay aside my drawings of boa constrictors, whether from the inside or the outside, and devote myself instead to geography, history, arithmetic and grammar. That is why, at the age of six, I gave up what might have been a magnificent career as a painter. I had been disheartened by the failure of my Drawing Number One and my Drawing Number Two. Grown-ups never understand anything by themselves, and it is tiresome for children to be always and forever explaining things to them.

NOTES

Tâches :

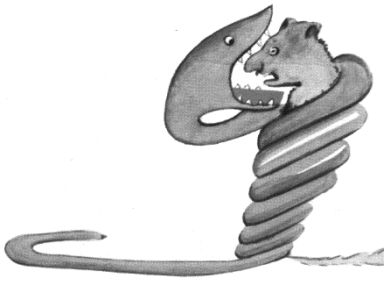
1. Dressez une liste des mots internationaux.
2. Formez des séries (Ex. angl. *response*, fr. *réponse*, esp. *respuesta,* pg. *resposta…*).
3. Trouvez des synonymes dans les langues qui vous intéressent (esp. *respuesta, contestación, réplica, to response, to answer, to reply* ; *répondre, répliquer, retorquer…*).
4. Faites des phrases avec les mots trouvés. Vous pouvez vous servir de dictionnaires (Ex. : *Tras la intervención del político, el periodista hizo una réplica*.).

1.8.7.8 Regards croisés sur les langues

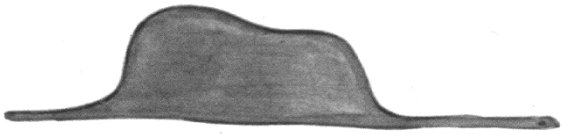
La didactique transférentielle est une didactique de comparaison.

T31

1. Lorsque j´avais six ans j´ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s´appelait «Histoires Vécues». Ça représentait un serpent boa qui avalait un fauve. Voilà la copie du dessin :

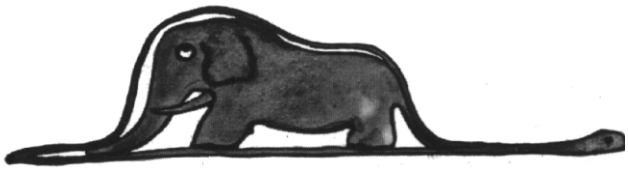


2. On disait dans le livre : «Les serpents boas avalent leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion.» J`ai alors *beaucoup* réfléchi sur les aventures de la jungle et, à mon tour, j´ai réussi, avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin. Mon dessin numéro 1. Il était comme ça :



J´ai montré mon chef-d´œuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur. Elles m´ont répondu: «Pourquoi un chapeau ferait-il peur ?»

Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui digérait un éléphant. J´ai alors dessiné l´intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d´explications. Mon dessin numéro 2 était comme ça :



Notes:

Les grandes personnes m´ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m´intéresser plutôt à la géographie, à l´histoire, au calcul et à la grammaire. C´est ainsi que j´ai abandonné, à l´âge de six ans, une magnifique carrière de peintre. J´avais été découragé par l´insuccès de mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2. Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c´est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications.

Tâches :

1. Soulignez les mots-profil du français (italiques).
2. Soulignez les mots que vous retrouvez dans d'autres langues (ligne double).
3. Soulignez les mots qui ont une base romane, mais pour lesquels on ne trouve pas de correspondances dans les langues-cible qui vous intéressent (ligne simple).
4. Enumérez les mots qui, à votre avis, font partie d'une grammaire de base du français (*le, la, les, qui, que…*)
5. Quelles sont les règles que vous incorporeriez dans une grammaire de base romane ?

Comparaisons stylistiques

Le but de cette comparaison est de montrer aux apprenants que les divergences formelles entre les versions romanes sont souvent seulement d'ordre stylistique. Ils feront pour cela une traduction mot à mot. C'est dans ce sens là que Dante a pu utiliser le verbe « vertere » quand il parlait de traduire d'une langue romane en une autre.

T32			T33
	Questa volta mi risposero di lasciare da parte i boa, sia di fuori che di dentro, e di applicarmi invece alla geografia, alla storia, all'aritmetica e alla grammatica. Fu così che a sei anni io rinunziai a quella che avrebbe potuto essere la mia gloriosa carriera di pittore. Il fallimento del mio disegno numero uno e del mio disegno numero due mi aveva disanimato. I grandi non capiscono mai niente da soli e i bambini si stancano a spiegargli tutto ogni volta.	Cette fois, ils m'ont répondu de laisser à part (de côté) les boas, (vus) de l'extérieur ou de l'intérieur, et de m'appliquer à la géographie, à l'histoire, à l'arithmétique, et à la grammaire. C'était ainsi que à (l'âge de) six ans, j'ai renoncé à cela qu'aurait pu être (devenir) ma glorieuse carrière de peintre. L'échec de mon dessin numéro un et de mon dessin numéro deux m'avait [desanimé] (démotivé). Les grands ne comprennent jamais rien toutes seules et les enfants se fatiguent à leur expliquer tout chaque fois.	

Version « mot à mot » (italien/français)

Cette version montre les bases de transfert offertes par le français qui reste, bien sûr, la langue de départ.

Tâches :

1. Relevez les mots non transparents dans le texte italien (mots soulignés).
2. Trouvez-vous quand même des bases de transfert ? (*faillite, faillir, animer, bandes animées, capiscono, mettre le cap sur, capuchon…*, all. *kapieren*, *bambini*, connu en français sous forme de *bambins*, *stancarsi* pas de base de transfert, *spiegare,* analyse détaillée).
3. Complétez la GdH.

4. Notez tout ce que vous pouvez dire par rapport au français qui est votre langue de transfert.

Les cas de l'it. spiegare – exemple pour la construction d'une règle interphonologique

Informations préliminaires:

I) Statut international : (1) it. *spiegare* < lat. EXPLICARE à côte de la forme *esplicare* (rare) ; *expliquer, explicar, explizieren # to explain* à côte de *to explicate* (rare), néerl. *expliceren/expliciqueren* ; (2) sous forme nominale : it. *spiegazione, esplicazione*, fr. *explication,* angl. *explanation/explication,* néerl. *explikatie,* all. *Explikation…* (3) sous forme adjectivale : lat. EXPLICABILIS, it. *esplicabile*, fr./esp./angl. *explicable*, néerl. *eksplikabel*, all. *explikabel*.

II) Statut italien : *spiegabile, spiegare, spiegamento, spiegazione…*

III) Analyse phonologique sérielle (opposition français/italien) :

Explic-able SpIEg-abile
Expliquer SpIE-gare

IV : Comparaisons sérielles :

It. *spia, spionaggio, spiare* ; fr. *espion, espionnage, espionner* ; all. *Spion, Spionage, (aus)spionieren* ; angl. *a spy, to spy* ; esp. *espía, espionaje, espiar…*

It. *(lo, uno) studente, l'étudiant, a student, ein Student, un estudiante madrileño,*

It. bIanco, fr. blanc, esp. blanco, expliquer ~ (e)spie…

Objectif: Les élèves reconnaissent les règles suivantes :

1. En italien un S- initial demande un article particulier (impossibilité de **un'studente, *il studente,* mais *lo studente, lo zio*).
2. Dans les langues romanes occidentales, le S+consonne en position initiale devient souvent un ES- : fr. *estudiantin* et *étudiant,* esp. *estudiante* ; it. *fare la spia*, fr. *faire l'espion*, esp. *hacer de espía…*
3. Un –l– après b,p.. international correspond en italien souvent à un -i.

Tâches :

1. Expliquez l'étymologie de *spiegare.*
2. Expliquez le statut de l'interlexème *expliquer.*
3. Retracer comment vous avez trouvé la régle phonologique it. s+consonne ~ es+consonne en français et en espagnol.
4. Décrivez la position du français à l'aide d'un concordancier (ex : *spécialité, espectáculo, especialidad*).
5. Vérifiez si le cas de *spettroscòpio, spettro* 'spectre' est comparable à *spiaccevole, sparire, disparire, scontrare # incontrare.* Où sont les différences ?

L'extrait suivant, pris de la version castillane, nous amène à poser la question de savoir ce qu'un germanophone apprend en français par la lecture intercompréhensive d'un texte espagnol.

T34

Mostré mi obra maestra a las personas grandes y les pregunté si mi dibujo les asustaba. Me contestaron: «Por qué habrá de asustar un sombrero?» Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas grandes pudiesen comprender. Siempre necesitan explicaciones.

Les bases de transfert derrière la version espagnole : *(a) montré/montra, œuvre, personne, f., règle de la congruence, morphologie du futur –r+a (ira, donnera), una serpiente ~ un (!) serpent, digérer, éléphant, intérieur, a fin que ~ de maniére que, comprendre, explications…*

Attention : *le serpent, obra maestra – chef d'œuvre* et non **œuvre maîtresse.*

Mots-profil espagnols : *Asustar ~ effrayer, preguntar ~ demander, contestar ~ répondre, dibujo ~ dessin.*

La présentation des langues par les textes parallèles

T35

J´ai montré mon chef-d´œuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur. Elles m´ont répondu: «Pourquoi un chapeau ferait-il peur ?»

Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui digérait un éléphant. J´ai alors dessiné l´intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d´explications.

T36

Mostré mi obra maestra a las personas grandes y les pregunté si mi dibujo les asustaba. Me contestaron: «Por qué habrá de asustar un sombrero?»

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas grandes pudiesen comprender. Siempre necesitan explicaciones.

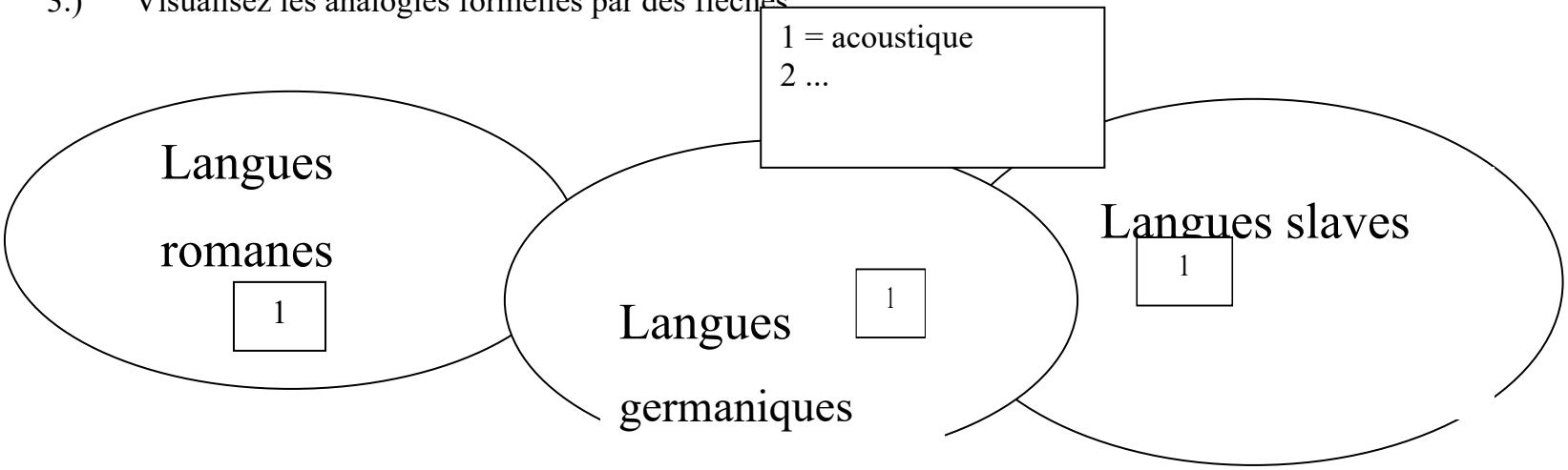
La présentation des langues à l'aide de textes parallèles facilite l'identification des analogies interlinguistiques et permet de désambiguïser les hypothèses ayant trait à la langue-cible. Les textes bilingues accélèrent considérablement la compréhension de la langue moins connue. L'effet d'une « lecture parallèle » dépend pourtant des processus initiés. Se contente-t-on d'une lecture pour comprendre un message ou a-t-on l'intention de construire/perfectionner sa compétence intercompréhensive et d'entraîner sa compétence de lecture pluri-langues ? La réponse à cette question détermine le temps à investir.

1.8.7.9 Le monde du théâtre en huit langues romanes, germaniques et slaves

Allemand	**Néerlandais**	**Italien**	**Anglais**	**Espagnol**	**Français**	**Polonais**	**Russe**
1AKUSTIK	AKOESTIK	ACUSTICA	ACOUSTICS	ACUSTICA	ACOUSTIQUE	AKUSTYKA	AKUSTIKA
2BELEUCHTUNG	BELICHTING	ILLUMINZIONE	ILLUMINATION	ALUMBRADO	ECLAIRAGE	OSWIETLENIE	OSVEŠČENIE
3BÜHNE	TONEEL	SCENA	STAGE	ESCENA	SCÈNE	SCENA	SCENA
4DEKORATION	DECORATIE	DECORAZIONE	SCENARY DECOR	DECORACIÓN	DÉCORATION	SCENOGRAFIA	SCENIČESKOE OFORALENIE
5FOYER	FOYER	FOYER	FOYER	FOYER	FOYER	FOYER	FOJÉ
6TEXT	TEKST	TESTO	TEXT	TEXTO	TEXTE	TEKST	TEKST
7ÜBERSETZUNG	VERTALING	TRADUZIONE	TRANSLATION	TRADUCCIÓN	TRADUCTION	TŁUMACZENIE	PEREVOD

Tâches:

1.) Quelles sont les langues qui ont des mots similaires ?
2.) Quels sont les mots qui n'appartiennent qu'à *une* langue, qu'à *deux* langues, qu'à trois…
3.) Visualisez les analogies formelles par des flèches



Tandis que les textes bilingues invitent à la comparaison entre deux langues, les combinaisons de textes plurilingues multiplient les vues sur le plurilinguisme et sur des questions inter- et multiculturelles. Un tel élargissement de la perspective peut être particulièrement utile, quand la classe/le cours s'intéresse à plusieurs langues et quand on travaille en groupe. Les expériences ont montré à plusieurs reprises que les groupes, quand ils « traduisent » d'une langue-cible dans la langue de transfert, choisissent également cette langue pour la communication « méta », qu'elle soit linguistique ou didactique. Ce n'est pas forcément ce que l'on voit dans les cours « normaux » de l'enseignement des LV.

Un effet similaire peut être produit par l'arrangement de paradigmes en série comme le montre l'exemple suivant destiné aux enfants du primaire. Il s'agit d'éveiller un sentiment pour les familles des langues et pour la koinè européenne[114].

1.8.8 Principes d'organisation de l'enseignement pluri-langues (EP)

La figure 19 explique l'organisation du principe transférentiel dans un cours ou un module intercompréhensif. Ceci concerne surtout les processus de transfert, visualisés par des flèches bidirectionnelles, sur les axes horizontal, entre les différents modules (Texte 1 à n), et vertical, par rapport aux pré-acquis pluri-langues et aux expériences didactiques individuellement disponibles. Ceci met en relief que l'intercompréhension a recours à la fois aux activités guidées et déployées dans l'EP ainsi qu'aux pré-connaissances ou aux biographies épistémologiques ou d'apprentissage. Ces connaissances embrassent des entités cognitives encyclopédiques, pluri-langues et didactiques. — Les références multidirectionnelles continuelles entre une langue-cible et les langues activées montrent aussi pourquoi la didactique de l'intercompréhension est essentiellement centrée sur l'apprenant. Mais elle cesserait de l'être si l'on empêchait l'apprenant d'émettre ses propres hypothèses et d'essayer son propre plan pour vérifier/falsifier ou modifier ses hypothèses de langue et d'apprentissage à force de lui imposer une démarche prescrite que ce soit par l'enseignant ou par un manuel trop rigide. On risquerait alors de trop guider l'auto-activité de l'apprenant. Disons-le d'emblée, la didactique de l'intercompréhension est le contraire d'une didactique imitative ou behavioriste où l'enseignant montre dès le début les solutions dans l'espoir que les apprenants les intégreront tôt ou tard.

L'input est assuré et matérialisé par des textes qui seront traités par les élèves, individuellement, en binome ou en groupe. Pour atteindre un niveau intercompréhensif acceptable dans une langue romane donnée, il est nécessaire que l'input soit suffisamment important. Cette remarque concerne et la quantité et la qualité. La quantité minimale dépend bien sûr de la qualité du guidage et de l'acte intercompréhensif, à savoir de l'intensité des comparaisons inter-langues et des stratégies didactiques appliquées. Davantage qu'à l'égard d'autres méthodes, on dira de l'intercompréhension que « le résultat réside dans les processus ». Plus importantes qu'un résultat achevé sont donc les démarches qui y amènent et qui alimentent le

[114] Les exemples sont pris dans: Johannes Volmert H. Gnutsche, S. Mucha, & W. Weyers: Internationalismen in der europäischen Theatersprache. Ein achtsprachiger Vergleich eines bildungssprachlichen lexikalischen Sektors. In: Braun, Schaeder, Volmert, loc. cit. 123-162, note 52.

MDP. Car c'est en focalisant sur le processus que l'apprenant développe sa capacité d'apprendre (en autonomie) ainsi que son intercompréhension pluri-langues. Il s'agit d'un processus complexe et réciproque.

Les recommandations suivantes demandent bien sûr d'être adaptées aux besoins d'un groupe spécifique d'apprenants. D'après nos expériences, les étudiants de faculté obtiennent de bons résultats en intercompréhension romane (français, italien, espagnol, portugais) au bout de 15 réunions (de 90 minutes chacune). Si l'on se contente d'enseigner la compétence réceptive en une ou deux langues-cible, le temps à investir se réduira. Vu la grande hétérogénéité des élèves du secondaire, un module « comprendre les langues romanes (pour germano- ou néerlandophones) » demande une certaine flexibilité quant à la gestion du temps. Alors que 15 heures de cours intensif et concentré ont donné des résultats très positifs (niveau B2 du CEC) dans la quatrième d'une section européenne (avec l'enseignement d'une matière non linguistique en français en plus d'un cours renforcé dans cette langue), d'autres groupes d'élèves auront apparemment besoin davantage de temps pour atteindre un niveau satisfaisant.

Une autre question est de savoir s'il est préférable d'enseigner l'intercompréhension romane « en bloc » en tant que projet indépendant (dans une sorte d'apprentissage à l'essai, en allemand on parle de *Schnupperkurs* ce qui est nettement plus positif) ou de l'intégrer de manière modulaire dans un cours « normal » de français, d'espagnol ou d'allemand comme langue maternelle. Notons qu'il existe des projets européens confectionnés pour l'éducation pluri-langues dans le domaine de l'école primaire[115]. La dernière solution a des avantages considérables car elle permet

- la répétition interne et régulière des objectifs pédagogiques atteints en EP dans le cadre de l'enseignement normal,
- le traitement des questions des apprenants ayant trait aux connaissances acquises en apprenant le plurilinguisme,
- l'ouverture du travail sur les textes pour une lecture pluri-langues latérale[116] et, par ce biais, une augmentation de la qualité de l'apprentissage interculturel,
- l'application des stratégies d'apprentissage développées dans l'EP,
- l'approfondissement et l'élargissement des processus mentaux conformément au lexique plurilingue des apprenants,
- l'entraînement des stratégies,
- la fixation des acquis de langue et d'autonomisation dans le cours du type EP.

---

[115] Michel Candelier : L'éveil aux langues à l'école primaire. Le programme européen « Evlang ». In: Jacqueline Billiez (éd.): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem 1998, 299-308. Dominique Macaire : Et pourquoi ne présenterait-on pas plusieurs langues à la fois ? De quelques questions concernant les langues et de quelques réponses possibles. *französisch heute* 33, 2002, 88-106.

[116] Franz-Joseph Meissner : Dimension européenne et plurilinguisme réceptif dans le travail sur les textes: Approches méthodologiques. *französisch heute* 25, 1994, 471-479. Id.: Fächerübergreifende Textarbeit im Spanischunterricht. In: Werner Altmann & Ursula Vences (éds.) : Vom Lehren und Lernen. Neue Wege der Didaktik des Spanischen. Berlin: edición tranvía 1999, 13-32.

Tandis que le module intégratif semble offrir tous les avantages, il est évident qu'il est lié également à quelques difficultés dont nous ne mentionnerons à l'heure actuelle que

- l'on ne dispose pas d'enseignants qui, au cours de leur formation initiale régulière, se sont familiarisés avec la didactique de l'intercompréhension.
- l'on commence seulement à faire les premières expériences avec l'EP en milieu scolaire. D'autres vont s'ajouter et seront décrites et évaluées de manière empirique ; elles concerneront des contextes d'apprentissage très différents, du primaire au secondaire.
- l'on commence seulement à intégrer l'EP dans la formation continue des enseignants.
- l'on n'a pas encore intégré les stratégies et techniques d'apprentissage dans les manuels de langue.

Dans la phase actuelle, on a donc tout intérêt à faire l'un sans laisser l'autre. Pour l'instant, il semble oportun d'organiser des réseaux d'enseignants pour obtenir des expériences contrôlables. — Mais il saute d'ores et déjà aux yeux que la méthodologie des langues vivantes va tirer de grands avantages des expériences acquises en EP. Avec les TICES, l'EP va contribuer à créer une nouvelle culture d'apprentissage.

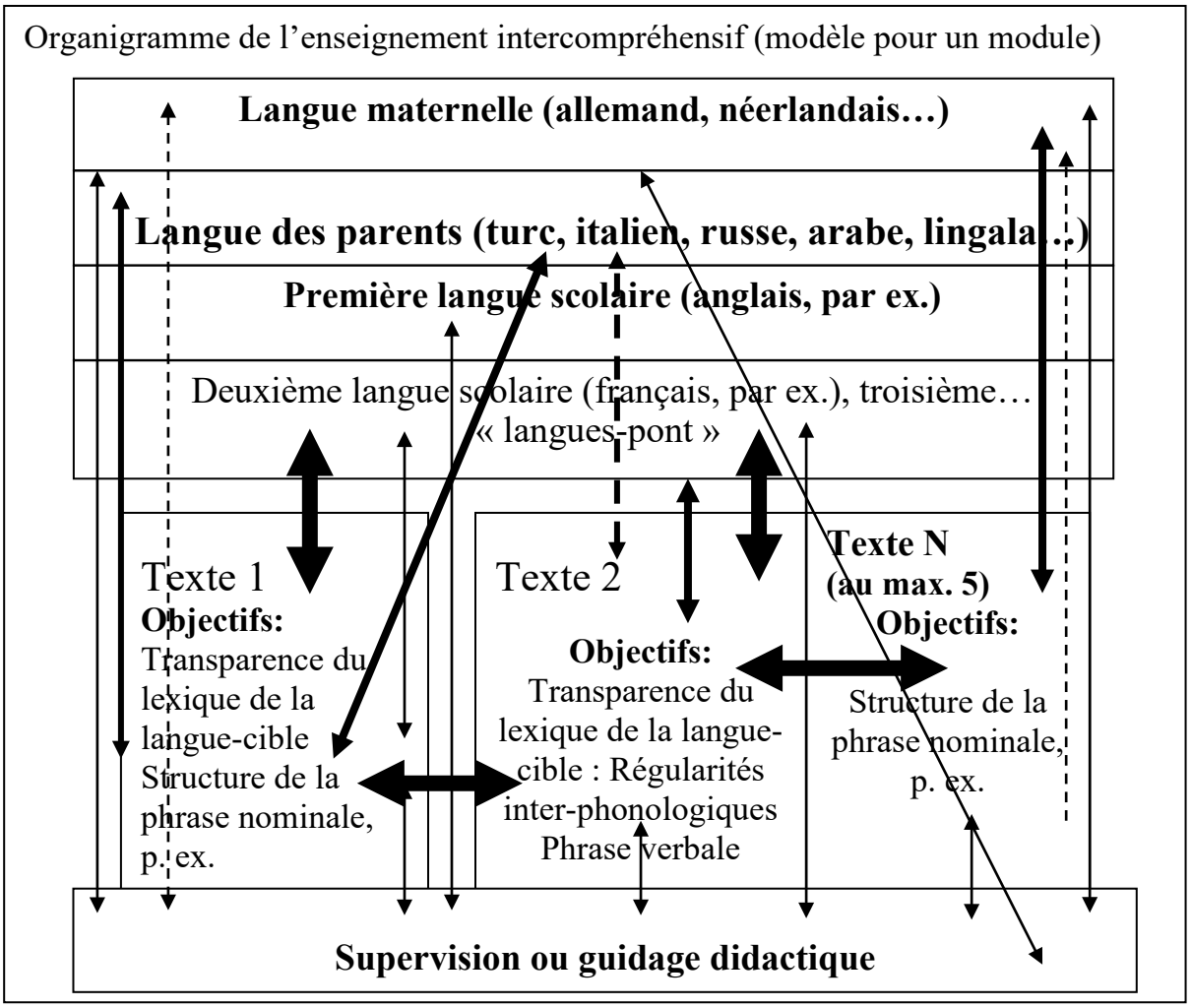


Figure 22 : L'organigramme de l'enseignement pluri-langues

1.8.9 Les préjugés erronés : principaux obstacles au développement de la compétence pluri-langues

Vis-à-vis du plurilinguisme, on rencontre souvent des préjugés fermement cimentés par une tradition scolaire vieille de deux cents ans et transportés par un enseignement qui, souvent, se tenait à l'écart de la communication interculturelle du type face à face. Ceci allait de pair avec un concept de langue et de langue étrangère (vivante) simpliste et une certaine insensibilité remarquable aux facteurs sociolinguistiques, transculturels et psycholinguistiques. Focalisé sur l'écrit, ce concept ignorait des processus mentaux nécessaires pour accéder immédiatement aux signifiants et signifiés ou pour segmenter ou composer une phrase[117]. Faute de connaissances psycho- et neurolinguistiques, *parler* signifiait alors tout simplement prononcer des sons conformément aux règles grammaticales euphoniques. Il est significatif que l'expression *compréhension auditive* ne date que des années 1960/70[118] ! On n'avait pas non plus d'idée concrète des préalables épistémiques des compétences langagières native[119] et non native. …Mais les effets de la *longue durée* font que les faux préjugés persistent. L'heure du cognitivisme n'était pas encore venue dans le domaine de la théorie de l'apprentissage des langues.

Comme la définition de la langue était « naïve », la notion du langage correct l'était aussi. « L'acquisition et la connaissance de plusieurs langues peut corrompre la maîtrise correcte d'une autre langue que l'on possède déjà ». Une telle opinion assez répandue reflète une théorie dépassée selon laquelle notre cerveau répertorie les langues séparément l'une de l'autre et que chaque contact entre elles déclenche un transfert négatif[120] ? La réalité veut par contre que, dans les cerveaux des personnes

---

[117] Cf. Emil Mihm : *Die Krise der neusprachlichen Didaktik.* Frankfurt a.M. : Hirschgraben 1972, 265 et suiv. L'ouvrage mentionne les différentes écoles de la linguistique post-saussurienne (structuralisme, transformationalisme, descriptivisme, générativisme, contextualisme, analyse des constituants…), mais on y cherche en vain des explications sur la dimension psychologique des quatre habiletés : *parler — comprendre (la chaîne parlée) — écrire — lire*. Walter Hübner dont la *Didaktik der neueren Sprachen* (Frankfurt a.M. : Diesterweg 1933) a connu plusieurs éditions se contente de constater que « la capacité de parler une langue est l'objectif naturel pour son apprentissage » (93). Pour des raisons psychologiques (sic), il lui paraît absurde de distinguer entre une « maîtrise productive et réceptive de la langue » (ibid.). Il n'est pas besoin de souligner que cette opinion ne correspond pas à ce que nous savons aujourd'hui.

[118] Franz-Joseph Meissner : Kommunikation im Unterricht romanischer Fremdsprachen. Eine historische Skizze. In : Gerd Fritz & Andreas H. Jucker (éds.) : *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext*. Tübingen : Niemeyer 2000, 89-119. Wilga M. Rivers : Listening Comprehension. *Modern Language Journal* 1(4), 1966, 196-204.

[119] Aitchison, op. cit. (note 38).

[120] Carel van Parreren : Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 11, 1964, 213-219. Cf. les études de Rita Franceschini : Das Gehirn als Kulturinskription. In : Johannes Müller-Lancé & Claudia-Maria Riehl (éds.) : *Ein Kopf - viele Sprachen. Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen : Shaker Verlag 2003, 45-62.

sachant plusieurs langues[121], les langues disponibles communiquent sans cesse entre elles.

Fixée sur une notion restreinte de la norme de la langue-cible (rarement atteint par ailleurs par les apprenants dans la production libre, à savoir dans des situations de communication interculturelle face à face par exemple) et sur le curriculum de langue, cette opinion jugeait les activités langagières des apprenants en langue-cible surtout sous l'aspect d'une « fautologie » grammaticale et orthographique dont l'importance fut largement surestimée. La faute de langue n'étant pas décrite à la lumière empirique de la communication interculturelle, mais comme s'il s'agissait d'un phénomène intra-culturel. Comme si les normes linguistico-sociales étaient les mêmes pour les locuteurs de langue maternelle et étrangère. Mais personne n'attend d'un hétéroglotte qu'il parle comme un natif ! En réalité, ce sont moins les fautes de langue qui sont sanctionnées que les faux pas interculturels et pragmatiques.

Depuis l'étude de Frank G. Königs[122] sur la norme linguistique pratiquée en classe de langues, nous connaissons l'écart entre la norme de la langue-cible et la norme prévalant dans les salles de classe. Tandis que les premières sont le reflet des pratiques culturelles différenciées, la deuxième est le produit de l'interlangue des apprenants (parfois aussi des professeurs non-natifs) et d'une interaction pédagogique. Enfin, les préjugés énumérés doivent être interprétés comme étant des expériences assez répandues dans nos sociétés européennes monolingues. Une comparaison globale nous révèle par contre que cette situation est exceptionnelle. Elle ne traduit pas l'expérience de l'humanité avec ses langues.

Malgré les outils efficaces pour parvenir à un plurilinguisme individuel et bien que les méthodes intercompréhensives n'envisagent pas une compétence productive, trop de gens hésitent à exploiter leurs pré-connaissances en matière d'apprentissage des langues. Cette attitude paradoxale est un grave obstacle à la formation du plurilinguisme individuel. Elle nous amène à discuter les arguments les plus souvent avancés. Les enseignants désireux d'enseigner le plurilinguisme vont, à coup sûr, rencontrer ces préjugés en parlant avec leurs élèves, les parents ou leurs collègues. Les réserves les plus fréquentes sont les suivantes.

Si l'on apprend une langue tellement proche d'une autre langue, on risque des erreurs et des interférences.

L'appareil linguistique humain assimile facilement plusieurs langues. La plupart des femmes et des hommes de notre planète maîtrisent plus d'une langue. Comme dans d'autres domaines, on y constate toujours le même phénomène : plus on en sait, plus il est facile d'en apprendre davantage. Au lieu de se laisser intimider par les risques

---

[121] Wolfgang Butzkamm : *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen : Francke (UTB) 1989. Bernard Py : L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle. *Le français dans le monde* 185, 1985, 32-37.

[122] (Frank G. Königs): *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 1983.

interférentiels, réjouissons-nous plutôt de la transparence des structures de la langue-cible.

Le scepticisme est souvent en rapport avec des expériences transmises par un enseignement scolaire qui s'est trop longtemps servi des langues étrangères comme d'un instrument de sélection sociale. Ce faisant, il misait unilatéralement sur le code écrit et le contrôle de son application formellement correcte et pratiquement pas sur les contenus thématiques. Ce type d'enseignement transmettait de la langue-cible une image réduite — sans oralité, sans dimension sociale. Une telle attitude ne correspond plus aux besoins d'une société qui vit quotidiennement la communication interculturelle et multi-langues. Comme on vient de le dire, ce sont moins les fautes de langue que les fautes pragmatiques qui provoquent le risque de discrimination du locuteur hétéroglotte, les heurts de tabous, le non-respect des grands thèmes d'admiration collective et des systèmes de valeur variant d'une société à l'autre. Il faut que nos sociétés (et écoles), en tant que communautés à l'intérieur desquelles les gens se servent de plusieurs langues, changent leurs habitudes vis-à-vis des parlers et des personnes hétéroglottes. L'enseignement des LV y aura son rôle à jouer. Son objectif final n'est pas la maîtrise de l'orthographe de la langue-cible, mais la compétence pragmatique et interculturelle de participer à la culture-cible en lisant, comprenant, parlant et écrivant la langue. L'aspect pragmatique semble beaucoup plus important que la perfection formelle. Le monolingue ne fait jamais de faute en langue étrangère parce qu'il n'est pas capable de communiquer dans une langue qui n'est pas la sienne.

Faut-il rechercher la perfection en langue étrangère ?

Tout dépend du rôle que l'apprenant attache à la langue à acquérir pour son avenir personnel. Est-ce qu'il a l'intention d'en faire un instrument de travail, de sa vie sociale et professionnelle ou se contentera-t-il plutôt de s'en servir à des fins réceptives et restreintes ? C'est à lui de répondre à ces questions.

La norme de la langue-cible, inventée surtout pour les locuteurs natifs, qu'elle soit prescriptive ou statistique, n'est plus l'unique critère pour fixer les objectifs linguistiques de l'enseignement des LV. Une interprétation de plus en plus réaliste a relativisé le modèle du locuteur natif en faveur du locuteur interculturel.

En tout cas, tout apprenant doit savoir que l'acquisition d'une LV n'est pas un simple processus linéaire et séquentiel qui s'effectue entre un input donné et un output immédiat. En réalité, il s'agit d'une activité mentale extrêmement complexe au cours de laquelle un individu transforme (structure, intègre, classifie, restructure, organise, reclassifie…) incessamment les données de langue en entités cognitives procédurales et déclaratives. Werner Bleyhl reproche aux méthodes traditionnelles d'ignorer cette complexité et de provoquer des fautes de langue du côté de l'apprenant en lui demandant prématurément une productivité langagière[123]. Une fausse interprétation de l'activité acquisitionnelle des langues est souvent à l'origine de la démotivation pour apprendre des LV[124].

---

[123] (Werner Bleyhl) : Was heißt es, eine fremde Sprache zu erwerben, und dies in der Schule? *Fremdsprachenunterricht* 4/2000, 246-250.

[124] « The bad learner (is) the product of the educational system — someone who is being forced to do the wrong thing, in the wrong place, at the wrong time », observent Martina

Comme on l'a déjà souligné, supposer que l'on puisse acquérir en situation scolaire une compétence proche de celle d'un locuteur natif est naïf et erroné. Tandis que le bilan de la pratique en langue maternelle, d'un locuteur de vingt ans atteint facilement 85.500 heures — il utilise sa langue de manière réceptive ou productive pendant 12 heures par jour —, un cours de langue totalise en trois ans grosso modo 500 heures scolaires (3 heures [de 45 minutes] x 40 semaines x 3 ans). A la fin d'un tel parcours scolaire, un élève dispose de trois mille mots et de la grammaire de base. Selon des recherches rapportées par Aitchison, un locuteur adulte natif anglophone identifie largement plus de 60.000 lexèmes[125]. A ces unités lexicales, grammaticales, etc. s'ajoutent des compétences mentales complexes qui se déroulent en une fraction de seconde : un programme de compréhension orale (phonologique), d'articulation orale (de prononciation), d'application sociale, etc. Mais le savoir linguistique d'un locuteur natif ne se mesure pas en unités lexicales comptables : phonèmes, morphèmes, graphèmes, polysémies... Son lexique mental est caractérisé par l'enchevêtrement de données linguistiques et sociales. La majorité des entités informationnelles, mesurables en bits, concerne alors les savoirs *sur* les mots et leur transformation en savoir-faire (comprendre, parler/écrire) : *qui dit quoi, comment, à qui, où, quand, à quelles fins* ainsi que *quel mot accompagne quel autre mot.* C'est à partir de telles questions que l'on a inventé la métaphore des réseaux afin de décrire les lexiques des langues. Et l'accessibilité aux éléments du langage est la condition principale pour développer les habiletés, qu'elles soient réceptives ou productives. Il va sans dire que ceci touche davantage les capacités orales (entendre et parler) que la compétence de lecture ou la production de textes écrits. Dans le lexique prévaut – comme nous l'avons vu – le principe collocatif. Les mots librement combinables y sont minoritaires. Les collocations prévalent dans des situations communicatives du type face à face. Les formules traduisent souvent un rapport linguistico-situationnel : *et avec ça ?/ mettez m'en une. Mais une belle (*p. ex. *une lotte) / tu parles… / ça s'appelle reviens / ça va me faire une belle jambe…* Quelle formule choisit-on en telle ou telle situation ? Les études sur la langue-cible des apprenants ont prouvé que, même en fin d'études, nos étudiants en philologies étrangères ne disposent pas forcément de cette compétence. La compétence de langue d'un locuteur natif est donc doublée d'une compétence culturelle obéissant aux mœurs (culturelles) de sa communauté. — Dans le passé, l'enseignement scolaire n'est pas arrivé à enseigner une compétence si complète et sophistiquée en langue-cible. Cessons donc de croire que l'enseignement des LV en milieu scolaire provoque une compétence presque native en langue-cible. Donnons aux apprenants le temps, le savoir-apprendre et les outils dont ils ont besoin pour réussir leur plurilinguisme : avoir à leur disposition active en plus de leur langue maternelle deux langues de l'Union Européenne et d'autres langues dont ils se servent activement ou seulement à des fins réceptives.

Kinau & Anatol Stefanowitsch: What the 'bad Language Learner' Can Teach Us. In: Claudia Riemer (éd.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr 2000, 247-262, 259.

[125] Op. cit. 9 (note 38).

Court-on le risque de « perdre » une langue étrangère en apprenant une langue proche (*même seulement à des fins passives*) *?*

Le statut mental des langues est hautement variable et dynamique. On peut en effet « oublier » une langue à force de ne plus s'en servir. La linguistique parle dans ces cas d'attrition. Ceci implique bien sûr la possibilité de l'affaiblissement des connaissances. Cela concerne même la langue maternelle. Ainsi a-t-on pu observer les germanophones qui, ayant passé plusieurs années aux Pays-Bas, subissent des interférences dans le sens néerlandais/allemand[126]. Mais qui oserait dire pour autant qu'il s'agit là de « fautes » ? Ne serait-il pas plus à propos de parler de quelques traits d'un idiolecte marqué par le contact intensif avec le néerlandais, tout comme le Rhénan ayant passé quelques années à Munich fait preuve d'une certaine familiarisation avec le bavarois ? Faut-il dans ces cas passer à une sismographie linguistique afin de faire le tri entre les bonnes et les mauvaises façons de parler ? Quelle compétence linguistique demandera-t-on du reste à un étranger ? N'a-t-il pas le droit de laisser entrevoir de par son langage ses origines locales et nationales (comme un Marseillais à Paris, un Napolitain à Milan ou une Hambourgeoise à Berlin) ? Le critère à appliquer est moins la question de l' « accent » que celui de la productivité et de la compréhensibilité du discours.

L'apprentissage de deux langues proches exige des programmes pédagogiques particuliers pour éviter des interférences au niveau de la production langagière. Jusqu'à maintenant, de tels programmes n'ont pas été développés. Tout ce que l'on sait dans ce domaine reflète des expériences personnelles pour lesquelles on évalue mal les facteurs en jeu.

Quand un germanophone s'efforce d'acquérir seulement une compétence de lecture en espagnol, il ne *parlera* pas (ne développera pas un programme d'encodage oral) dans cette langue. Au moment où l'on veut développer simultanément des compétences productives en espagnol et en catalan par exemple, des programmes simultanés seront indispensables pour stabiliser les oppositions linguistiques minimales entre ces deux langues ibériques. A titre d'exemple, prenons quelques oppositions espagnoles/italiennes minimales : des formes des verbes *être* et *savoir* — *(io) sono, (yo) soy* ; *(io) so, (yo) sé* — visualisent les ressemblances morphologiques. De telles oppositions minimales sont fréquentes entre langues proches. Nos observations montrent en plus que les oppositions interlinguistiques sont fixées dans la compétence euphonique, d'où l'importance d'inclure la dimension orale dans la didactique des langues. Une des tâches futures de la didactique des langues romanes sera de développer des programmes qui stabiliseront les savoirs procéduraux ayant trait à des combinaisons spécifiques entre langues proches. Ces programmes iront beaucoup plus loin que les listes traditionnelles de « faux-amis ».

Les expériences montrent en plus que l'acquisition d'une langue à l'aide d'une méthode intercompréhensive provoque des effets d'élargissement et de fixation des structures de langues apprises antérieurement. On ne se contentera donc pas de diriger l'attention de l'apprenant vers la langue-cible, mais aussi et en même temps vers ses

---

[126] Ruth Brons-Albert : Interferenzfehler in der Muttersprache von in den Niederlanden lebenden Deutschen. In : Bernd Spillner (éd.) : *Nachbarsprachen in Europa. Kongressbeiträge zur 23. Jahrestagung der GAL*. Frankfurt a.M. : Peter Lang 1994, 96-105.

propres langues de transfert. Les effets d'une telle méthode sont à la fois pro- et rétro-actifs, en faveur de la langue-cible et des langues-pont.

La crainte de perdre une langue déjà apprise à force de l'apprentissage d'une autre ne distingue pas non plus entre les savoirs et les savoirs-faire qui composent tous deux la compétence linguistique. Tandis que les premiers sont solidement répertoriés dans notre mémoire, les programmes de performance, surtout celui du parler (avec aisance), ont constamment besoin d'être entraînés. La peur concerne donc exclusivement l'habileté de parler.

Dans la réalité de la communication interculturelle, le désavantage est vite compensé. Il suffit de participer à des actes de communication pour qu'en relativement peu de temps réapparaissent les compétences procédurales ; et le langage redevient plus fluide. Ceci vaut aussi pour les langues peu utilisées depuis des années. Il suffit de stimuler leurs structures pour les réactiver. Il est important de ne pas rester bloqué.

A l'origine de cette question se trouve souvent la recherche instantanée d'un seul élément de la langue en question (du type : comment dit-on encore pour *quant à*, *en cuanto a* en italien ? — *quanto a*/*in quanto a*). Un tel mode de recherche ignore la systématicité de l'architecture des langues et du lexique mental dans lesquels rien n'existe isolément.

Tendance à sous-estimer l'effort nécessaire pour apprendre une langue proche à des fins productives

Le risque d'une méthode misant sur l'intercompréhension résulte de ses avantages ; c'est-à-dire de la grande facilité avec laquelle le locuteur d'une langue passe à une autre langue de la même famille. Dans le passé, cette facilité dont les romanophones font régulièrement preuve dans des situations de communication interromane exolingue les a amenés souvent à ne pas prendre au sérieux les langues-sœurs latines. On constate souvent une certaine tendance à sous-estimer les différences. «Dans la traduction d'une loi espagnole publiée par une revue de haute tenue l'expression *sin embargo* 'toutefois' était traduite par 'sauf en cas d'embargo'. Imagine-t-on une personne ignorant le mot *jedoch* ou *however* qui se chargerait de traduire en français une loi allemande ou anglaise ?» demande un observateur attentif des langues française et espagnole[127]. Et les recherches sur les apprenants d'une langue proche mentionnent souvent que ceux-ci sous-estiment l'effort nécessaire pour assimiler les structures de la langue-cible à des fins productives. Le risque constaté est beaucoup moins une conséquence inévitable de la proximité de la langue-cible par rapport à la langue de départ que du résultat d'un manque de guidage didactique adéquat. Malheureusement, les recherches empiriques sur les thèmes abordés dans l'enseignement des langues montrent que les questions de guidage continuent à être trop souvent absentes dans nos classes de langues.

[127] Louis Dupont: *Les faux amis espagnols.* Genève/Paris : Droz 1961, préface.