

Franz-Joseph Meissner

Esquisse d'une  
didactique de l'eurocompréhension

(tirage à part/pre-print)

Franz-Joseph Meissner, Claude Meissner,  
Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann

*EuroComRom - les sept tamis  
lire les langues romanes dès le départ*

(Editiones EuroCom)

Aachen : Shaker 2003

## Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ / Franz-Joseph Meißner, Claude Meissner, Horst G. Klein, Tilbert D. Stegmann

Aachen: Shaker, 2003

(Editiones EuroCom, Bd. 6)

ISBN 3-8322-.....-

NE: Meißner, Franz-Joseph; Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D.; Editiones EuroCom / 06



La méthode EuroCom a reçu en 1999

le «Sceau Européen pour les Projets Linguistiques Innovatifs»

du Ministère de la Science et des Transports en Autriche

©Franz-Joseph Meißner, Claude Meissner, Horst G. Klein, Tilbert D. Stegmann 2002.

Pour cette édition Shaker Verlag 2003.

Tous les droits réservés.

EuroCom® est une marque déposée.

Informations sur EuroCom en 12 langues sur l'internet:

[www.eurocomresearch.net](http://www.eurocomresearch.net)

Ouvrage publié avec le soutien de



Shaker Verlag GmbH · Postfach 101818 · D-52018 Aachen

Telefon: 0049 (0)2407 / 9596-0 · Fax: 02407 / 9596-9

Internet: [www.shaker.de](http://www.shaker.de) · e-mail: [info@shaker.de](mailto:info@shaker.de)

# 2003

## I. Que veut dire EuroCom ?

EuroCom<sup>1</sup> est le label d'un groupe de chercheurs<sup>2</sup> qui se proposent de mettre à la disposition des Européens ayant une bonne connaissance d'une langue germanique, romane ou slave une méthode *intercompréhensive* pour l'apprentissage d'un deuxième ou troisième idiome de la même famille. Dans un premier temps, EuroCom vise à développer une compétence de lecture en plusieurs langues :

- sans exiger un grand effort supplémentaire d'apprentissage,
- en reconnaissant la valeur d'une compétence linguistique partielle.

### L'organisation et les activités d'EuroCom

EuroCom se compose de trois sections qui concernent les familles linguistiques : romane (EuroComRom — Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann, Francfort/M.), slave (EuroComSlav — Lew & Gerhild Zybatow, Innsbruck/Leipzig<sup>3</sup>) et germanique (EuroComGerm — Britta Hufeisen, Darmstadt). La quatrième, EuroComDidact (Franz-Joseph Meissner, Giessen & Marcus Reinfried, Kassel), s'est fixé pour tâche de faire des recherches empiriques sur l'apprentissage et l'enseignement de l'intercompréhension et l'application d'EuroCom dans différents contextes d'apprentissage.<sup>4</sup>

Le groupe EuroCom, fondé sur une initiative de Horst G. Klein et Tilbert D. Stegmann, a son siège à Francfort/M. Dès ses débuts, EuroCom était en contact avec la Télé-Université de Hagen (Gerhard Kischel) où se sont déroulés deux congrès internationaux d'EuroCom ; un autre congrès a eu lieu à l'université d'Innsbruck (Autriche). Les actes documentent la richesse de ces congrès.

Les *Editiones EuroCom* sont dédiées à la publication d'études ayant trait à l'intercompréhension. La version originale allemande des *Sept tamis* de H. G. Klein et T. D. Stegmann se flatte d'une certaine attention au-delà des frontières allemandes, ce qui explique les adaptations anglaise, catalane, espagnole, italienne, portugaise et roumaine. La version française se distingue de ces versions par son *Esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*.

Le groupe EuroCom entretient des contacts réguliers avec de nombreuses universités européennes. En Autriche, EuroCom a obtenu le sceau d'Innovation de l'Union Européenne pour l'apprentissage des langues (1999) et s'est vu décerner le prix du plurilinguisme de la Province de Bolzano. Dans le cadre du développement de matériaux

---

<sup>1</sup> L'équipe d'EuroCom comprend par le terme *eurocompréhension* (Horst G. Klein) l'intercompréhension à l'intérieur des familles de langues (romane, slave et germanique). Le mot *EuroCom* remonte à cette définition.

<sup>2</sup> Pour une plus grande lisibilité la forme masculine est générique et inclut la forme féminine.

<sup>3</sup> La publication d'EuroComSlav, sous la responsabilité de Lew Zybatow, est prévue pour 2003.

<sup>4</sup> Franz-Joseph Meißner : EuroComDidact : Learning and Teaching of Plurilingual Comprehension. In : Lew Zybatow (éd.) : *Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation*. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums, Innsbruck, 20.-22. September 2000. Tübingen : Narr 2003 (sous presse).

didactiques électroniques, EuroCom est soutenu par le land de Hesse (Hessen Media).

En Allemagne, différentes revues spécialisées ont publié des numéros thématiques dédiés exclusivement à EuroCom et/ou à la didactique du plurilinguisme.

### EuroCom — une méthode pour l'eurocompréhension

Dans un passé plutôt national qu'européen, l'idée d'un plurilinguisme individuel varié et de compétences partielles n'existait pas. Les temps ont changé. La description différenciée des objectifs pédagogiques et la variété des méthodes qui en suivent répondent aux différences des besoins nouveaux et à une organisation modulaire de l'apprentissage des langues, telle que la société cognitive l'exige<sup>5</sup>. La confection du *Cadre européen commun pour les langues* et du *Portfolio des langues*, qui documente les expériences des enfants européens avec « leurs langues », signalent ce changement ; tous deux étant destinés à soutenir l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

En s'intégrant à la didactique du plurilinguisme, la méthode EuroCom veut contribuer à cette réforme nécessaire de l'enseignement des langues, visant à une vaste compréhension entre les Européens au-delà des deux (ou trois) langues scolaires vivantes enseignées à des fins productrices. L'équipe d'EuroCom parle d'eurocompréhension.

### Le programme d'EuroCom

Les sections linguistiques d'EuroCom se proposent dans un premier temps de filtrer le matériau des familles linguistiques afin de séparer les bases de transfert de forme et de fonction des éléments non transférables. Le mot *tamis* (*sieves, Siebe, sedassos, setacci, site...*) se réfère à cet acte de filtrage. A long terme, EuroCom ne veut pas se contenter de décrire les bases de transfert à l'intérieur des trois principales familles linguistiques européennes. Etant donné que toutes ces familles appartiennent à la koinè de notre continent, il y a aussi de nombreuses bases de transfert entre ces différentes familles. Le tamisage sera donc appliqué à ces trois familles afin de mettre leurs bases de transfert communes à la disposition des apprenants et de contribuer ainsi à une amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement des langues européennes.

Dès le début, EuroCom a été accompagné par la didactique du plurilinguisme. EuroComDidact a pour tâche d'analyser l'enseignement et l'apprentissage du plurilinguisme. Ses recherches empiriques concernent les synergies cachées dans l'apprentissage de différentes langues par les germanophones. Au niveau des apprenants elles s'orientent vers les pré-savoirs linguistiques des apprenants et leurs habitudes d'apprendre acquises ainsi que vers la formation de la compétence dans une deuxième ou troisième langue vivante d'une même famille linguistique ; ensuite elles touchent les difficultés et des obstacles qui apparaissent dans la pratique de l'enseignement du

---

<sup>5</sup> Commission Européenne (éd.) : *Livre blanc pour la formation scolaire et professionnelle. Enseigner et apprendre : vers une société cognitive*, Strasbourg : Conseil de l'Europe 1996. Version allemande : *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. (1995). Aussi Dorothea Rutke (éd.) : *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen - Konzepte - Dokumente*. Aachen: Shaker 2001, 187 et suiv.

plurilinguisme ; finalement, elles analysent les matériaux didactiques. Aussi EurCom-Didact participe-t-il au cursus universitaire 'Didactique des langues vivantes et technologies nouvelles' implanté à l'université de Giessen. Pour organiser un dialogue permanent avec les enseignants, EuroComDidact a établi le réseau « enseignement pluri-langues ». Dans un projet européen, il collabore à la confection d'un *Référentiel de compétences pour les approches plurilingues et pluriculturelles*.

EuroCom a l'ambition de contribuer à cette réforme nécessaire de l'enseignement des langues visant à une vaste compréhension entre les Européens au-delà des deux (ou trois) langues scolaires enseignées à des fins productrices. L'équipe d'EuroCom parle d'eurocompréhension<sup>6</sup>.

### Les destinataires de la version française d'EuroComRom

Bien que les Sept tamis aient été d'abord conçus comme un cours d'initiation à la linguistique romane « appliquée », cet ouvrage ne s'adresse plus seulement aux étudiants en philologie romane mais aussi aux enseignants de langues désireux de familiariser leurs étudiants avec le plurilinguisme pratique ...et à tous les amoureux des langues romanes. L'ouvrage ne se contente pas de décrire. Il a l'ambition de faire avancer ses lecteurs vers une compétence de lecture en plusieurs langues romanes dont le nombre de locuteurs natifs se monte à près d'un milliard de femmes et d'hommes. Et faut-il rappeler qu'une compétence réceptive facilite l'acquisition des compétences productives ?

Si, pour beaucoup d'apprenants, le français offre les meilleures bases de transfert, il est bien évident que d'autres partiront de « leur » langue forte personnelle. EuroComRom offre à ces fins des adaptations en d'autres langues. Le but du choix d'une langue non-maternelle comme base de transfert est bien sûr de « faire d'une pierre deux coups » car en apprenant une nouvelle langue sur les bases d'une autre, on stabilise et enrichit aussi les connaissances de la langue de transfert.

---

<sup>6</sup> <http://www.eurocomcenter.de/>  
<http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/cont/romanisch.htm>  
<http://www.eurocomdidact/>

## II. Avant-propos de la version française

**Comprendre toutes les langues romanes** : « Speakers of one Romance language are in the enviable position of being able, by applying a series of simple and more or less regular changes, to understand a great deal of what is written or said in any of the other languages in the group », souligne Bill McCann à juste titre dans l'avant-propos de la version anglaise des Sept tamis. — Les tamis d'EuroComRom servent à filtrer les éléments des langues romanes en deux catégories fondamentales : les formes transparentes ou intercompréhensibles et les formes de profil. Les premiers ne concernent pas seulement les séries lexicales du type angl. *radio*, all. *Radio*, fr. *radio*, it. *radio*... ou les pan-romanismes comme fr. *roue*, it. *ruota*, esp. *rueda*, pg. *roda*, cat. *roda*... ou encore les mots grammaticaux : fr. *qui/que*, it. *chi/che*, esp. *quien* et *que*... ou *de la, della, de la*... mais aussi les structures syntaxiques : pg. *o comboio que vai a Paris saiu*, it. *il treno che va a Parigi è partito*, fr. *le train qui va à Paris est parti*, esp. *el tren que va a París ha salido*, cat. *el tren que va a París ha sortit*. Il est évident qu'en comprenant une langue romane, on en comprend déjà plus ou moins une deuxième, troisième, quatrième...

Tandis que les éléments intercompréhensibles fournissent des « bases de transfert » permettant d'identifier formes, fonctions et concepts d'une langue proche qu'on n'a jamais « apprise », il n'en est pas ainsi pour les formes de profil. A titre d'exemple, nous mentionnerons l'adverbe français *beaucoup* sans équivalent de forme dans toutes les autres langues romanes — à la différence de *moult* : it. *molto*, cat. *molt*, esp. *mucho*, angl. *much*, pg. *muito*. En espagnol, nombreux sont les arabismes absents dans d'autres langues : *alcalde* 'mairie', *alcazar* 'mairie', *alfombra* 'tapis' ; contrairement à *azúcar*, *taza*, *cifra*... *sucré*, *tasse*, *chiffre*... Quelquefois, seul l'expert reconnaît les liens étymologiques. C'est le cas pour le couple esp. *almacén* – fr. *magasin* (de l'it. *magazzino*). Tandis que la forme espagnole remonte à l'arabe d'Andalousie (*al + mahzén*), la forme italienne est dérivée de *makhâzin* (prononcé à l'arabe de Sicile). De tels écarts font découvrir aux Européens leur riche passé culturel. Mais il ne s'agit pas d'obstacles pour l'intercompréhension qui ne demande pas de telles connaissances étymologiques.

La version française, qui suit pour la partie linguistique l'original allemand de Horst G. Klein et de Tilbert D. Stegmann, se distingue des autres versions (anglaise, catalane, espagnole, italienne, portugaise roumaine) par une introduction qui résume les résultats des recherches empiriques en didactique des langues. Elle a l'ambition de faire ressortir les principes essentiels de l'« enseignement plurilingue » et de la didactique de l'intercompréhension.

**EuroComRom — un livre pour tous les amis des langues romanes et la formation continue des enseignants.** Comme on l'a déjà mentionné, la version française n'est pas seulement destinée aux étudiants en philologie romane et à un public linguistiquement intéressé, mais aux professeurs désireux d'enseigner le plurilinguisme. A ce dernier groupe, la version française peut être utile de deux façons. Aux enseignants de français, elle sert à faire découvrir à leurs élèves, à travers le français, l'énorme potentiel de bases de transfert offert par la langue de Voltaire pour comprendre les

autres langues romanes. Le français est en effet une excellente base pour enseigner le plurilinguisme roman. Aux professeurs d'espagnol ou d'italien, cette version française permet de mieux comprendre le transfert français-italien ou français-espagnol tel qu'il s'effectue dans les têtes de leurs élèves. En choisissant cette version, ils s'exercent dans une langue romane proche de la leur. Ce faisant, ils parcourent dans un sens inverse — certes — les mêmes processus mentaux que leurs élèves. Cet aspect ne se réduit nullement à une pure prévention des faux amis du type 'français / langue romane deux' car il concerne le renouvellement total du lexique mental plurilingue. Etant donné que l'enseignement du plurilinguisme passe par des activités mentales pro- et rétroactives entre une langue-cible et les langues d'ores et déjà disponibles, la méthode intercompréhensive parvient à stabiliser les connaissances déclaratives et/ou procédurales d'une langue deux ou trois par l'enseignement d'une langue quatre. C'est pour cela que les enseignants des langues doivent disposer au moins d'une connaissance passive des langues scolaires de leurs élèves. Il ne faut pas que le bilinguisme (langue maternelle + langue enseignée) du professeur fasse obstacle au plurilinguisme des apprenants ! Ainsi EuroComRom pallie un désavantage de la formation des enseignants des LV, celui de focaliser sur une langue-cible seule tandis que leurs élèves sont/seront plurilingues.

**EuroCom et les matières non-linguistiques.** L'intention pédagogique d'EuroCom s'intègre aussi dans d'autres ambitions pédagogiques discutées en Europe. Il s'agit de l'enseignement d'une langue étrangère par le biais des matières non-linguistiques. Pourquoi un texte d'histoire anglais doit-il être présenté dans la langue nationale du pays bien que les élèves sachent l'anglais ? Et ce qui vaut pour l'anglais, vaut bien sûr pour d'autres idiomes intercompréhensibles. Les objectifs en faveur du plurilinguisme fixés par l'Union Européenne concernent en plus la différenciation des profils des cours, ceux menant à une capacité productrice de la première et de la deuxième langue étrangère vivante étant complétés par des cours visant à une compétence de lecture dans une langue trois et/ou quatre. EuroComRom est un outil qui permet l'introduction du plurilinguisme dans nos cours. Les didactiques des matières-non linguistiques soulignent de leur côté l'importance de l'intercompréhension et du plurilinguisme pour réaliser les objectifs pédagogiques dans le domaine de l'apprentissage interculturel.

D'ores et déjà, l'enseignement du plurilinguisme a fourni des preuves positives en milieu scolaire. Lors d'une expérimentation dans un lycée de Francfort s/Main, les élèves de quatorze ans disposant d'une bonne connaissance linguistique composée de la langue maternelle allemande à laquelle s'ajoutent celle de l'anglais et du français, ont appris très vite à lire l'espagnol. En même temps, ils ont amélioré leur capacité de comprendre et d'apprendre les autres langues romanes. Evidemment, la méthode intercompréhensive change aussi le rôle des « petites » langues (le catalan, l'occitan...), qui peuvent être rapidement acquises par un groupe croissant d'Européens polyglottes.

Les expériences allemandes avec l'enseignement du plurilinguisme ne laissent pas de doute sur le fait que les enseignants ont besoin d'aide interlinguistique pour planifier leurs cours. La formation des romanistes montre depuis des décennies une tendance de plus en plus forte vers la qualification dans une seule langue-cible. Aussi, les aspects traditionnels de la philologie romane, son riche plurilinguisme roman, sont-ils en perte

de vitesse, même parmi les spécialistes. Ce développement ne correspond pas aux idées de l'Union Européenne en faveur de la propagation de ses langues.

**Responsabilités** : Pour la version française, les responsabilités sont les suivantes :

- *Esquisse de la didactique de l'eurocompréhension* : Franz-Joseph Meissner (seul le chapitre sur l'*intelligent guessing* est resté très proche de l'original allemand)
- les *Sept tamis* : Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann
- adaptation de l'original à la version française, surveillance rédactionnelle et lecture attentive orientée sur les contenus : Claude Meissner.

Nos remerciements vont à Agnès Hofmann et Sabine Kauss-Oswald pour la production du manuscrit, à Susanne Sehili, Sybille Waha et Catarina Caparelli pour les aides rédactionnelles. Notre ami Tilbert D. Stegmann a accompagné l'adaptation de ses conseils attentifs et précieux.

Catalogne, mai 2003.

Franz-Joseph et Claude Meissner  
Horst G. Klein & Til D. Stegmann



# Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension<sup>7</sup>

*L'Union Européenne sera multilingue ou ne sera pas.*

## 1.1 Le multilinguisme incompris — le grand défi pour l'Union Européenne. Aspects politiques, théoriques et méthodiques

Plus que jamais, l'Europe vit des contacts multiculturels et multilingues. Transportés par les médias et les hommes, nos langues, porteuses d'idées et d'informations, sont présentes sous forme parlée et écrite sur notre continent, partout et à toute heure. Par conséquent, la communication est de plus en plus européenne et multilingue. Que signifie cette polyphonie babylonienne pour la politique linguistique de l'Union Européenne et comment les systèmes éducatifs nationaux doivent-ils réagir ? Quel est le rôle de l'anglais, *lingua franca* globale et devenue de ce fait la première langue européenne — non par le nombre de ses locuteurs natifs, mais des citoyens hétéroglottes de l'Union qui la maîtrisent ? Quel destin sera réservé aux autres langues de l'Union ? Quelles réponses didactiques seront nécessaires pour faire face au défi ?

### 1.1.1 Langue-mammouth, langues-éléphants, langues-moustiques

Il est évident que l'anglais joue, de par son statut de *lingua franca* numéro un, un rôle éminent dans la communication européenne. « L'utilisation d'une seule langue par tous les Européens mettra fin au pêle-mêle multilingue » — disent les uns. « Mais le passage par une langue tierce seule — bien que cela élargisse la portée de notre communication — ne respecte pas assez nos propres langues et cultures ; celles où nous vivons notre vie quotidienne et dans lesquelles naissent nos pensées et habitudes et où elles sont profondément enracinées. Cela crée en plus des inégalités aux niveaux économique et social » — disent les autres.

En exigeant de la part des locuteurs non-natifs des efforts considérables pour atteindre un niveau de compétence satisfaisant, le modèle de la *lingua franca* laisse au moins dans sa version forte très peu d'espace pour l'apprentissage d'autres langues, d'où la nécessité de renforcer le plurilinguisme individuel. Inévitablement, ce modèle diminue le poids des autres langues sur le marché international. « Toutes les langues n'ont pas la même valeur, et leur inégalité est au centre de l'organisation mondiale. Soutenir le contraire relève soit de l'aveuglement soit d'une sorte de démagogie qui attribuerait la même importance au moustique et à l'éléphant ... », observe Louis-Jean Calvet<sup>8</sup>. Parmi la complexion des facteurs qui rendent une langue « forte », il y a le nombre de gens qui la pratiquent en tant que locuteurs natifs, secondaires et occasionnels. L'exemple de l'anglais souligne l'importance du deuxième et du troisième groupe. On

<sup>7</sup> L'équipe d'EuroCom comprend par le terme *eurocompréhension* (Horst G. Klein) l'intercompréhension à l'intérieur des familles de langues (romane, slave et germanique). Le mot *EuroCom* remonte à cette définition.

<sup>8</sup> *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon 1999, 12.

estime l'« intersociété globale anglophone »<sup>9</sup> à largement plus de deux milliards de locuteurs tertiaires appartenant à des cultures différentes et pratiquant l'anglais avec des compétences assez différentes. Aucune autre langue ne dispose de tant de locuteurs non-natifs<sup>10</sup>. En augmentant sans cesse son nombre de locuteurs secondaires et tertiaires, une politique qui mise tout sur la *lingua franca* mondiale influe sur la psychologie du marché des langues. Elle accélère un dynamisme néfaste critiqué par de nombreux spécialistes, dont de nombreux anglophones et anglicistes. Elle surnourrit (pour reprendre la métaphore de Calvet) le plus gigantesque des éléphants de manière disproportionnée — afin de le transformer en mammoth (dix fois plus lourd que le numéro deux) — tandis que le reste du troupeau subsiste tant bien que mal. Et dans l'essaim des langues-moustiques, on ne compte même plus les disparitions de plus en plus nombreuses<sup>11</sup>.

### 1.1.2 L'individualité sémantique des langues

Chaque langue donne une vue particulière sur le monde. Les disciples d'Aristote avaient tort de supposer que les langues existaient indépendamment de nos pensées. Nous suivons par contre Wilhelm von Humboldt selon lequel chaque langue façonne une conception du monde. Dans le sillage de cette pensée, nous considérons les langues comme l'expression de leurs cultures — uniques et spécifiques au monde — dont le fondateur de la nation italienne, Giuseppe Mazzini, disait qu'elles existaient sans exception conformément à une volonté divine. Dans un langage sécularisé et sobre, le Conseil Européen et l'Acte final d'Helsinki localisent la particularité et la richesse de l'Europe dans sa diversité linguistique et culturelle. Le symbole biblique de Babylone signifie par conséquent richesse et non obstacle. Dans le Nouveau Testament, la confusion babylonienne a été vaincue par le miracle de la Pentecôte donnant aux apôtres le plurilinguisme. La bible ne raconte pas, par contre, que tous les peuples de la terre se mirent à parler une même langue...

---

<sup>9</sup> Eberhard Piepho utilise ce terme pour désigner la communauté anglophone internationale. Ses caractéristiques résident dans le fait d'être composée de *non-native speakers* qui n'ont pas une même culture de référence. En plus, *l'intersociety* se recompose chaque jour de nouveau d'où une énorme instabilité. *Idem* : Englisch als *lingua franca* in Europa : Ein Appell zur didaktischen Bescheidenheit an das Fach Englisch und seine Vertreter. In : Eberhard Kleinschmidt (éd.) : *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag*. Tübingen : Narr 1989, 41-50. Le chiffre est cité par Renate Haas : Lange im Schatten anderer Sprachen. Die Anglistik / Amerikanistik im Porträt. *Lehre & Forschung* 8/1996, 432-435.

<sup>10</sup> David Graddol : The decline of the native speaker. *AILA-Review* 13, 1999, 57-68. Claus Gnutzmann : Englisch als globale lingua franca : Funktion und Entwicklung — Fragen des Lehrens und Lernens - Lernziel 'Mehrsprachigkeit'. In : Frank G. Königs (éd.) : *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen : Narr 2001, 23-36. Le deuxième paramètre concerne le nombre d'apprenants à un moment donné. Actuellement, entre 15 et 16 millions de personnes apprennent l'allemand. Plus de 120.000 l'enseignent hors des pays de langue allemande. On y ajoute 19.000 universitaires et plus de 720.000 étudiants-germanistes. Selon le Ministère de l'Education Nationale, le français compte en 1996 19.923.075 apprenants hétéroglottes dans le monde

<sup>11</sup> Claude Hagège : *Halte à la mort des langues*. Paris : Editions Odile Jacob 2000.

Dans un contexte didactique, on rappellera qu'une vue sur le monde particulière ancrée dans chaque idiome représente un motif fort pour apprendre plusieurs langues. Les langues n'enrichissent pas seulement nos cultures, leur connaissance augmente aussi notre capacité d'interagir avec celles-ci. Cette vue, qui montre le monde dans ses facettes culturelles diverses, passe bien sûr (sauf pour les langues purement orales) par une compétence de lecture qui peut être facilement développée à l'aide de méthodes intercompréhensives, dont EuroCom.

### 1.1.3 La « langue-mammouth » crée de nouvelles inégalités socio-économiques et des violences culturelles

Tandis que dans les écoles allemandes, 98% des élèves font de l'anglais dont le contingent d'heures dépasse celui réservé à toutes les autres langues de la planète, à peine 2% d'entre eux assistent aux cours d'espagnol et 0,5% aux cours d'italien ; le russe, bien qu'il fournisse les bases d'une vaste intercompréhension slave<sup>12</sup>, continue à être sous-estimé. L'enseignement d'une langue asiatique reste la grande exception malgré le poids du marché chinois et les pronostics de la futurologie linguistique. Le bilan paraît tout à fait paradoxal quand on se rend compte du fait que les lycées allemands de nos jours mettent moins de temps à la disposition de l'acquisition des langues étrangères que ceux de la République de Weimar!<sup>13</sup> Or, la situation des langues scolaires en Allemagne ne diffère guère de celle des autres pays de l'Union<sup>14</sup>. L'Allemagne a une position moyenne sur l'échelle de l'apprentissage des langues<sup>15</sup>. Les bacheliers allemands investissent, en moyenne, plus de 1500 heures scolaires pour atteindre un certain niveau en anglais ; un tiers d'entre eux à peu près 800 heures pour le français ... sans compter les efforts extra-scolaires : cours privés, cédéroms en langue-cible, voyages linguistiques, séjours à l'étranger, lecture de journaux en langue-cible, de livres... Il s'agit d'une industrie en pleine expansion<sup>16</sup>. Malgré ces efforts considérables, les compétences acquises en anglais laissent très souvent à désirer, comme l'a souligné à plusieurs reprises l'actuel président de la Fédération Internationale des Langues Vivantes.

Il est évident que dans les contextes allemand, français ou italien par exemple, il est pratiquement impossible de rendre la grande majorité de la population scolaire bilingue et de lui assurer une compétence proche de celles des locuteurs natifs. Le

---

<sup>12</sup> Lew Zybatow : Die sieben Siebe des EuroComRom für den multilingualen Einstieg in die Welt der slavischen Sprachen. *Grenzgänge* 6, no. 12, 1999, 44-61.

<sup>13</sup> Franz-Joseph Meissner : *Schulsprachen zwischen Politik und Markt : Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen. Eine Einführung in die Sprachenberatung*. Frankfurt a.M. : Diesterweg 1993.

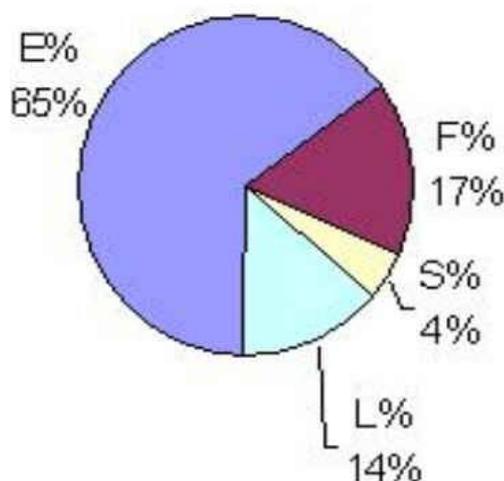
<sup>14</sup> Direction Générale de l'Education et de la Culture : *Les Européens et les langues*. Eurobaromètre 54 Special. INRA 2001. On trouvera les documents ayant trait à la politique des langues dans Dorothea Rutke (éd.) : *Europäische Mehrsprachigkeit : Analysen – Konzepte - Dokumente*. Aachen : Shaker 2001.

<sup>15</sup> Pour les documents européens ayant trait aux langues, on consultera avec profit : [<http://europa.eu.int/comm/education/languages/lang/teaching.html#links>].

<sup>16</sup> Claudia Wehry : Steigende Anforderungen im Beruf : Der Trend geht zur Dritt- und Viertsprache. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 5-6-2003, 20.

bilinguisme (langue  $X_{a,b,c,d...}$ /anglais) à très haut niveau n'est une solution viable que pour quelques-uns. Beaucoup de linguistes ne se lassent pas d'ailleurs de souligner qu'une telle éducation ne serait pas non plus dans l'intérêt des Européens parce qu'elle mettrait en cause la qualité de leurs langues qui courraient le risque d'être privées de leurs propres jargons scientifiques. Quand les sciences quittent les langues, les citoyens des communautés linguistiques concernées — sauf les *happy few* qui réussissent leur bilinguisme du type langue X/anglais — perdent assez vite le contact avec les sujets traités exclusivement dans l'idiome de la *scientific community*<sup>17</sup>. Les populations manqueront-elles un jour d'accès linguistique aux sciences et au progrès ?

L'histoire nous révèle que l'idée de l'émancipation du peuple avait entraîné depuis le Moyen-âge tardif la substitution du latin par les langues des peuples (*volgare*). Plus tard, l'idée du progrès ne concerne pas seulement les découvertes mais aussi leur propagation<sup>18</sup>. Vice-versa, les peuples possédant les lumières étaient considérés comme des puissances motrices pour l'augmentation des inventions et du progrès. L'avènement de la démocratie moderne aurait été impossible sans la participation du peuple aux idées de la liberté. Elle n'aurait jamais pu se développer en latin. Langues du peuple et démocratie vont de pair. Il serait ridicule de croire qu'un parlement européen de nos jours puisse se mettre à parler latin. De même est-il peu probable que l'Assemblée nationale ou le Bundestag allemand aillent traiter leurs affaires en anglais. La démocratie passe par la langue de ses citoyens et du souverain.

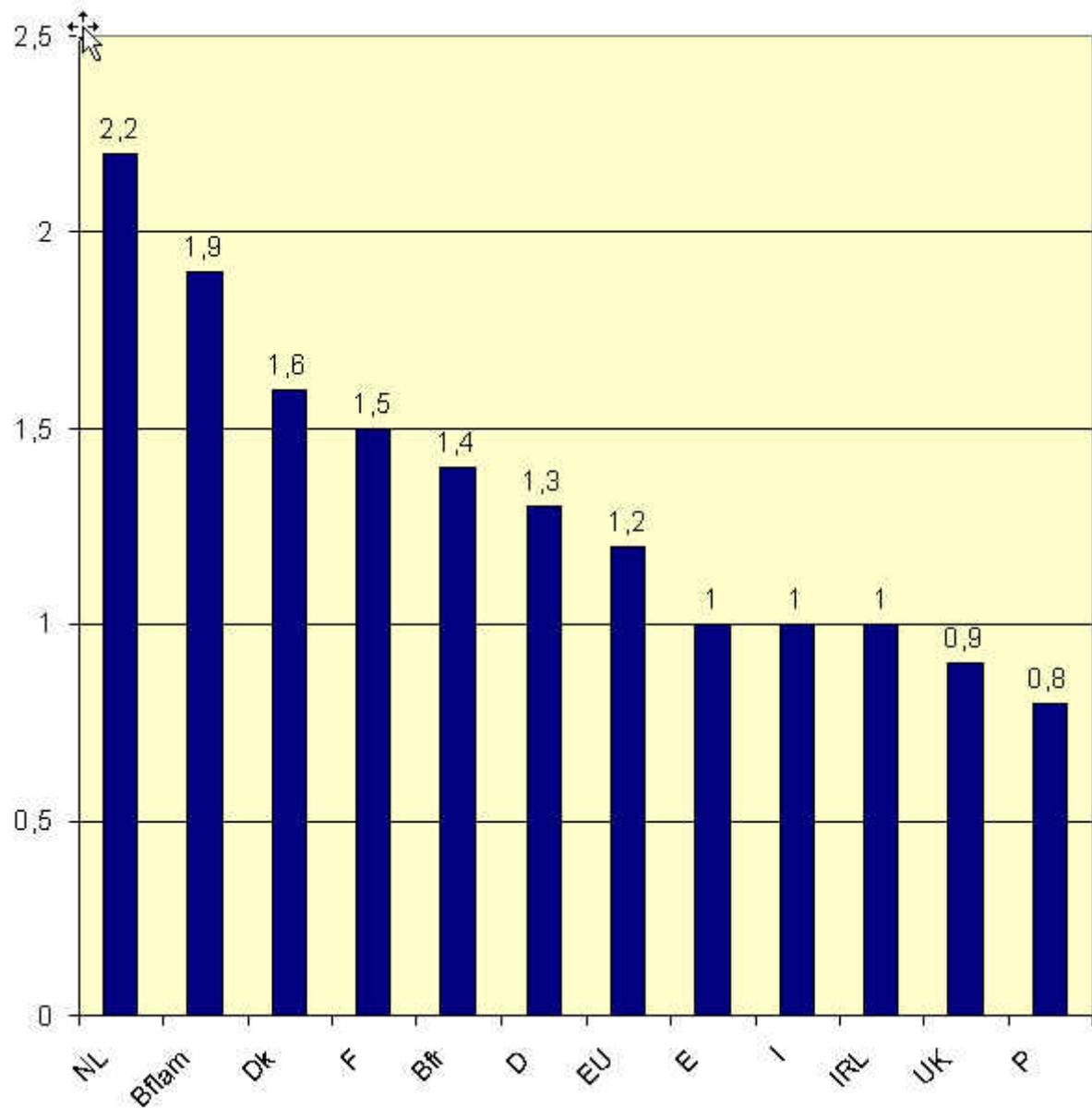


**Figure 1 : Enseignement des LV en Basse-Saxe (Allemagne) dans la classe 12**

(E 'anglais', F 'français', L 'latin', S 'espagnol' ; les autres LV acquièrent somme toute moins de 2 pour cent). L'exemple n'est pas atypique. Source : Franz-Joseph Meissner & Andreas Lang : Lernerstatistik zum schulischen Fremdsprachenunterricht in Deutschland in der 12. Jahrgangsstufe (2000). *Neusprachliche Mitteilungen* (2004). (sous presse).

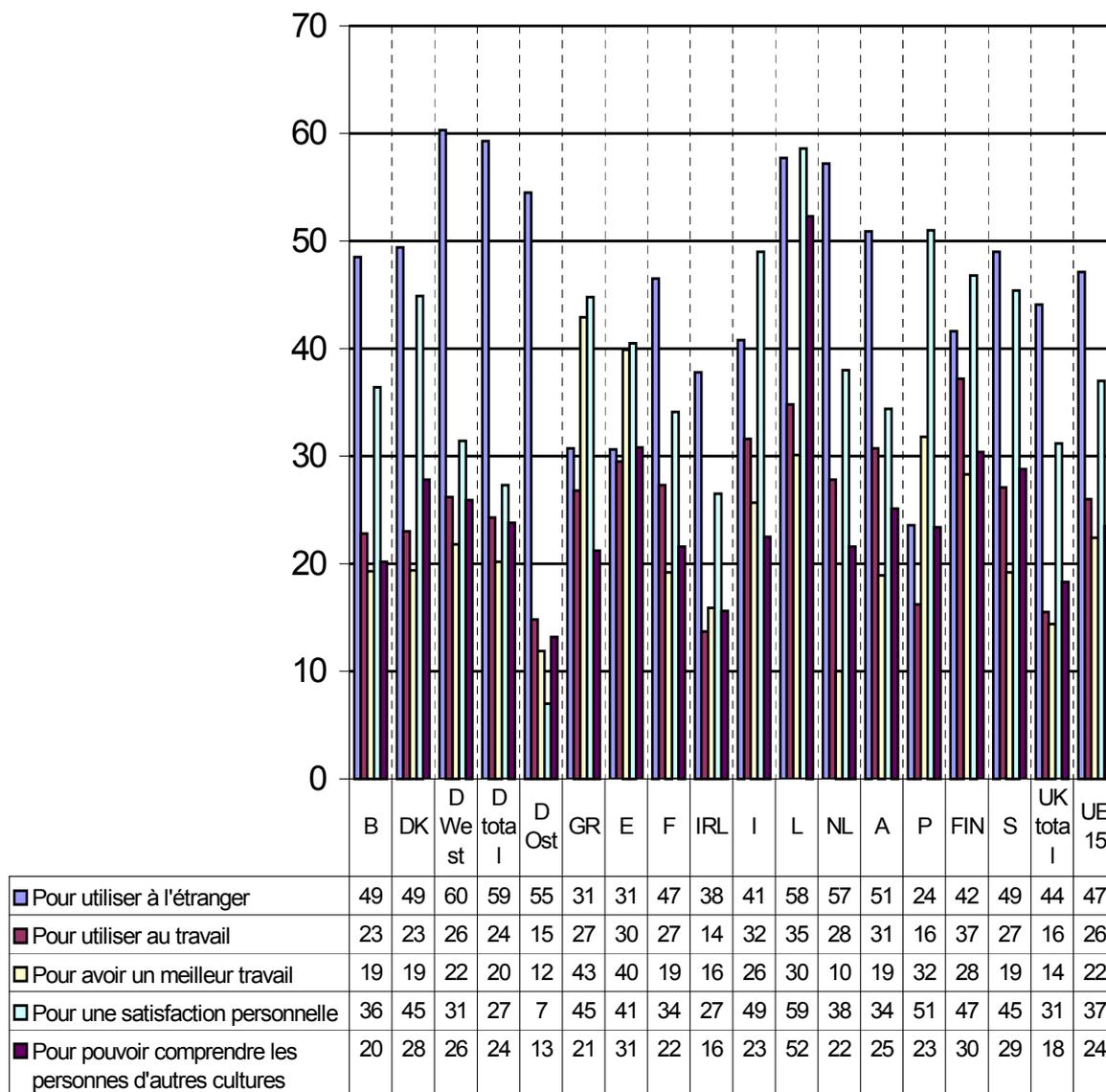
<sup>17</sup> Jürgen Trabant : *Der gallische Herkules*. Tübingen : Niemeyer 2002. François Grin : L'enseignement des langues étrangères : questions d'efficacité et de justice sociale. *Babylonia* 3/2002, 11-15.

<sup>18</sup> Franz-Joseph Meissner : Die Bildung der Ellipse *progrès* absolut 'Fortschritt'. *Romanistisches Jahrbuch* 40, 1989, 60-82. Idem : *Demokratie. Zur Entstehung und Verbreitung eines internationalen Hochwertwortes mit besonderer Berücksichtigung der Romania*. Stuttgart : Steiner 1990.



**Figure 2 : nombre de langues étrangères apprises par élève dans l'Union Européenne**

### Motivations pour une langue supplémentaire



**Figure 3: Motivation pour apprendre une langue supplémentaire** (Source : INRA (Europe) : Eurobaromètre 54 : *Les Européens et les langues*. 2001, 28)

*Siempre la lengua fue compañera del imperio*, écrivait Antonio de Nebrija en 1492<sup>19</sup>. L'imposition d'une langue entraîne des avantages politiques et économiques. La *lingua franca* n'y fait pas exception. Elle crée un important potentiel de « violences culturelles »<sup>20</sup>, dont le caractère apparemment non agressif fait que, dans un premier temps, l'individu sent à peine leur présence. Mais cela n'affaiblit en rien sa destructivité.

Les dangers décrits ne représentent pas un scénario-phantasie inventé pour dramatiser et combattre une prédominance « yankee ». Pour l'Union Européenne, le péril est réel car on n'a jamais connu de société, de marché, de démocratie où l'écrasante majorité des citoyens ne comprenait/parlait pas la même langue. La nouvelle *questione della lingua*<sup>21</sup> décidera en effet du caractère de l'organisation politique de l'Union. Veut-on une Union forte dont la voix porte sur le plan international en articulant les intérêts des citoyens qui se comprennent et se reconnaissent malgré la polyphonie de leurs langues et la diversité de leurs cultures ? Ou opte-t-on plutôt pour une alliance d'Etats européens dans laquelle les peuples restent éloignés les uns des autres ? Ou bien encore préfère-t-on une construction dans laquelle la politique ne parle presque jamais la langue des peuples ? Le moment semble venu pour adapter la fameuse observation d'Ernest Renan (*l'existence d'une nation est un plébiscite de tous les jours*) à l'heure européenne : *l'existence de l'Europe unie est un plébiscite de tous les jours en faveur de ses langues et de ses cultures*.

Si nous autres Européens donnons tant d'importance à la *lingua franca* et contribuons à financer son rôle mondial, ce n'est certainement pas parce que nous nous sommes tous épris des cultures anglophones (dont l'attractivité culturelle ne saurait être mise en cause). Nous attendons de la maîtrise de cette langue qu'elle nous facilite la communication au niveau mondial et assure notre présence dans le *global village*. Pour ces raisons, l'anglais passe, à juste titre, pour une matière scolaire indispensable. Un dilemme frappe l'observateur.

Nous savons que la dévaluation des « laqua »<sup>22</sup> due à la prépondérance de l'anglais est relative. Ainsi l'espagnol compte aujourd'hui plus d'apprenants que jamais, et, grâce aux Européens orientaux, le nombre des apprenants des Instituts Goethe est encore assez stable. Mais toutes les langues sont en chute libre face à la *lingua franca*. La contradiction apparente traduit le dilemme incontournable de toute politique en faveur des langues de l'Union. En basant notre présence internationale sur un seul idiome européen, nous dévaluons, de fait, nos autres langues.

---

<sup>19</sup> *Gramática de la lengua castellana* (1492). Estudio y edición Antonio Quilis, Madrid 1989 (3a ed.), 91.

<sup>20</sup> Johan Galtung : Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt. *Zeitschrift für Kulturaustausch* 4, 1993, 473-487. La langue et la culture qui nous fournissent des concepts et qui façonnent notre manière de concevoir le monde forment un type de violence qui est plus insensible que la violence structurelle ou la violence ouverte.

<sup>21</sup> Tandis que depuis la Renaissance, la *questione della lingua* a déclenché l'émancipation des langues nationales, la nouvelle *questione* centrée sur le problème « comment situer nos langues par rapport à la *lingua franca* globale prédominante » ne sera pas moins décisive pour le sort de celles-ci.

<sup>22</sup> C'est ainsi qu'un haut fonctionnaire du Ministère de l'Education Nationale dénommait les « langues autres que l'anglais ».

Retenons : Miser sur la lingua franca globale entraîne un risque à accepter et un danger qu'il faut compenser. Une politique naïve en faveur de la *lingua franca* met les citoyens de l'Union Européenne dans une position peu confortable. Une bonne politique crée donc des contre-poids. Elle facilitera un type de dialogue européen où les locuteurs hétéroglottes peuvent parler leurs langues natives tout en étant compris par leurs partenaires hétéroculturels<sup>23</sup>. Le préalable d'une telle communication polyglotte est bien sûr l'intercompréhension. Vu le défi linguistique de l'Europe, l'alternative n'est pas '*lingua franca* ou communication polyglotte', mais '*lingua franca* et communication polyglotte'. La solution du problème de communication européen passe par une didactique de l'eurocompréhension.

Par conséquent, le critère fondamental pour toute politique nationale des langues est la propagation du plurilinguisme. Une telle politique provoquera des effets de réciprocité multilatérale en faveur de toutes nos langues. En même temps, c'est une contribution à la politique pour la paix qui adoucit les conflits potentiels provenant des inégalités sociales et des violences culturelles<sup>24</sup>. Les méthodes intercompréhensives, dont EuroCom, sont un moyen pédagogique efficace pour propager le plurilinguisme individuel en peu de temps et à peu de frais.

#### 1.1.4 Les objectifs pédagogiques européennes : préparer à la vie dans un monde multilingue

Quel est le profil de compétence qui doit être atteint en fin de scolarité ? Selon l'Union, un maximum d'élèves doit apprendre au moins (sic) deux langues vivantes (dorénavant LV) en dehors de la langue maternelle. Il s'agit là d'un profil équilibré embrassant les quatre compétences<sup>25</sup>. En créant le *Cadre européen commun de référence pour les langues*<sup>26</sup> (dorénavant CeR), l'Union vient de se doter d'un outil pour décrire les niveaux de compétence et, ce faisant, pour développer un système modulaire de cours de langue. Ainsi le CeR est un préalable instrumental pour l'apprentissage tout au long de la vie<sup>27</sup>. La modularité permet une différenciation dans deux sens : par rapport à des niveaux de langue (A1 à C2) et à l'égard d'une dif-

<sup>23</sup> Roland Posner : Gesellschaft, Zivilisation und Mentalität. Ein Weg zur Kommunikation im mehrsprachigen Europa. *fremdsprachenunterricht* 46, 1/1993: 2-6 et 2/1993: 61-64.

<sup>24</sup> Konrad Schröder : Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Ein Analyse aus sprachenpolitischer Perspektive. In : Ulrich Ammon, Klaus J. Mattheier & Peter Nelde (éds.) : *Europäische Identität und Sprachenvielfalt. European Identity and Language Diversity. L'identité européenne et la diversité linguistique*. Tübingen : Niemeyer 1995, 56-64.

<sup>25</sup> Avec la confection des *Niveau Seuil, Nivel Umbral, Livello Soglia...* dans les années 1970, l'Europe a décrit les besoins communicatifs. Maintenant elle est allée plus loin.

<sup>26</sup> John L. Trim, Brian North & Daniel Coste : *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment*. Strasbourg; Cambridge : CUP. / Alld. : *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a. : Langenscheidt 2001. / Frçs. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier 2001.

<sup>27</sup> K.-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (éds.) : *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen : Narr 2003.

férenciation selon les habiletés. Les deux dimensions expriment des orientations ouvertes par le Conseil de l'Europe. Il en suit que la compétence productive dans (au moins) deux langues étrangères doit être complétée par les capacités réceptives en d'autres langues. La didactique du plurilinguisme se trouve en pleine conformité avec les objectifs éducatifs européens<sup>28</sup>.

Pour jauger la valeur de la réceptivité plurilinguistique, il faut se souvenir de sa fonction fondamentale, la capacité de comprendre les hétéroglottes. C'est le préalable pour pouvoir se brancher sur leurs thèmes, apprendre leurs cultures (au sens le plus large) et agir avec eux. Ici apparaît la proximité entre intercompréhension et apprentissage interculturel. Les recherches sur l'apprentissage interculturel soulignent en plus que la communication interculturelle ne se limite pas au type face à face<sup>29</sup>. Etant donné que l'anglais est devenu le moyen de communication pour les besoins communicatifs internationaux de tous les jours, cela signifie-t-il que nous sommes enfin plus libres de orienter l'enseignement de nos langues davantage vers les contenus culturels et moins vers une compétence communicative ? Savoir lire plusieurs langues étrangères est un objectif pédagogique en soi tout à fait valable. Et rappelons à la fin de ce chapitre l'observation de Françoise Ploquin (1991 : 30) : « Limiter l'étude d'une langue à sa compréhension constitue déjà une puissante motivation pour aller plus loin. »<sup>30</sup>. - La formule du « S.M.I.C. linguistique »<sup>31</sup> dans le domaine de l'éducation des langues est par conséquent la suivante :

**Langue maternelle + langue vivante 2 + anglais**  
**+ une compétence de lecture pluri-langues<sup>32</sup>**  
**+ compétence d'apprentissage optimisée**

## 1.2 Les recherches sur le cerveau 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

<sup>28</sup> L'Europe a soutenu les projets *Eurom4*, GALATEA et EuroCom. A la télé-université de Hagen (Allemagne), le Congrès International d'EuroCom a accueilli en 2001 plus de deux cents chercheurs qui travaillent sur l'intercompréhension dans les contextes différents et pour les familles de langues différentes. Cf. Gerhard Kischel (éd.) : *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001*. Aachen : Shaker 2002. En particulier : Horst G. Klein : Interkomprehension in romanischen Sprachen. *Grenzgänge* 6, no. 12, 1999, 17-29. Idem : Entwicklungsstand der EuroComprehensionsforschung. In : Kischel (2002), op. cit., 40-50.

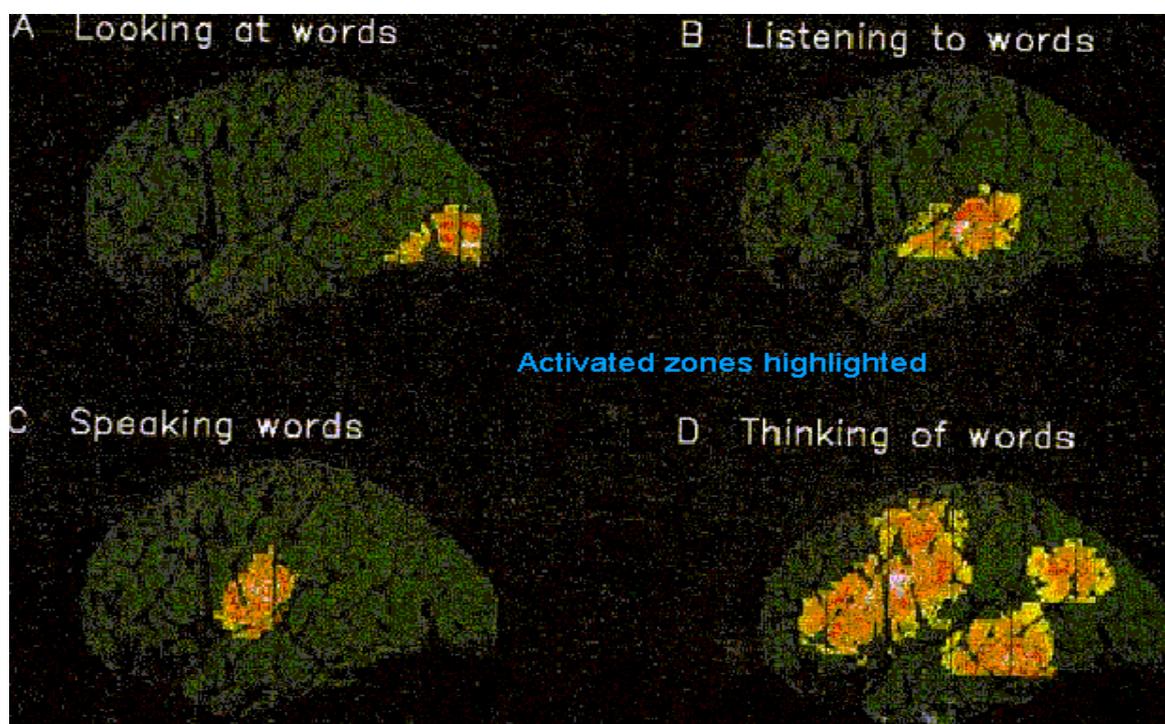
<sup>29</sup> Jürgen Einhoff : Interkulturelles Lernen und Systemtheorie – eine Standortbestimmung. *Neusprachliche Mitteilungen* 46, 1993, 6-13.

<sup>30</sup> L'intercompréhension des langues latines. *Le français dans le monde* 239, 1991, 29-31.

<sup>31</sup> L'acronyme « salaire minimum interprofessionnel de croissance » exprime un certain optimisme en comparaison du S.M.I.G. « salaire minimum interprofessionnel garanti ».

<sup>32</sup> Nous utilisons ce néologisme (invariable) pour mettre l'accent sur les langues: Un *enseignement pluri-langues* porte sur de différentes langues tandis qu'un *enseignement pluri-lingue* est tenu en plusieurs langues.

nouvelles connaissances concernent toutes les activités langagières : identification des mots (*word recognition*), des structures prosodiques, des mots dans la phrase parlée, acte de lecture (*reading*), 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).<sup>33</sup> — En plus, EEG permet de mesurer les « potentiels activés par événements (*event-related potentials*) ». En se servant de cette technique, Ursula Hahne a pu démontrer les spécificités au niveau du traitement mental de structures syntaxiques dans la langue parlée. A partir de telles études, on comprendra mieux le rôle de la syntaxe romane pour l'intercompréhension<sup>34</sup>.



**Figure 4 : activités cérébrales visualisées par TEP...**<sup>35</sup>

<sup>33</sup> 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.

<sup>34</sup> 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](http://www.uni-stuttgart.de/phonetik/joerg/IMRI/antrag1.html) (H. Ackermann et al.: Neuroanatomische Grundlagen der Sprachproduktion: Bildgebende Untersuchungen mittels funktioneller Kernspintomographie [fKST]).

<sup>35</sup> 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 new yorkais Kandel obtint le Prix Nobel en médecine pour ces études portant sur la mémoire et l'apprentissage.

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 de langue productrices<sup>36</sup>. Ceci signifie en même temps que la lecture d'un texte italien influe à peine sur la capacité de parler ou d'écrire en FLE ou en espagnol. Le risque inférentiel interlinguistique est minime lorsque des compétences différentes « interagissent ».

L'image D témoigne de l'efficacité des processus de recherches de mots qui concernent des recherches et 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 et sérielles 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 droite, ce qui explique pourquoi un signe verbal génère très vite des représentations d'une impression ou un sentiment<sup>37</sup>. 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 4, 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 (ouïr, 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 ou pluri-langues dont les effets positifs peuvent être renforcés par les avantages du *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 convenable (et de discriminer les éléments non convenables).

Au niveau procédural, ces comparaisons ne sont pas forcément conscientisées. Il n'est pas du tout 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 dé-

---

<sup>36</sup> Merrill Swain : « Communicative competence: some roles of comprehensible input and 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.

<sup>37</sup> Ludger Schiffler : Interhemisphärisches Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Bericht über einen Unterrichtsversuch zum Vokabellernen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50, 2003, 82-89.

fini par l'apprenant lui-même. En principe, 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 transférence 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.

A 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. A partir des aspects neurolinguistiques, on ajoutera que le guidage métacognitif pluri-langues crée des activités peut-être plus efficaces que celles déclenchées par les méthodes d'inspiration béhavioriste ou instructiviste.

### 1.3 La « didactique du plurilinguisme »

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

La didactique du plurilinguisme dote les didactiques des langues étrangères d'aspects transversaux<sup>38</sup>. 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<sup>39</sup>. A nos yeux, les structures parentales sont plutôt 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 méta-cognitives. 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 les propres démarches didactiques, à savoir les processus d'apprentis-

<sup>38</sup> Franz-Joseph Meissner : Umriss 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.

<sup>39</sup> Peter Doyé : Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Fremdsprachenunterrichts. In : Meissner & Picaper (2003), op. cit., 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.

sage et les attitudes comportementales<sup>40</sup>. 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 et déjà connues à ceux qu'il rencontre en parcourant les données d'une langue-cible nouvelle<sup>41</sup>. 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.

### Intercompréhension

Par le terme *intercompréhension*, on désigne la capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue 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 Nicklas Luhmann définit le terme « culture » comme le répertoire de thèmes communs<sup>42</sup>. 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 romanes partagent, bien sûr, les grands mouvements qui caractérisent l'histoire spirituelle de l'Occident.

### Plurilinguisme

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

---

<sup>40</sup> Que cette comparaison fasse partie de l'éducation formelle montraient déjà 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 Multilingualism, Els Oksaar zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr 1986, 223-233).

<sup>41</sup> 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.

<sup>42</sup> *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 réclame la compréhension des thèmes communément traités.

change le caractère qu'il attache à ses langues. Une langue de lecture peut devenir une langue de la vie quotidienne ou de travail ou vice-versa. La fonctionnalité variée qu'un individu attache à ses langues correspond tout à fait à ses motifs acquisitionnels. Voir à ce propos les données fournies par l'*Eurobaromètre* (illustration 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 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 auteurs des *Propositions pour un enseignement des langues élargi*<sup>43</sup>. 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 « parfait », à savoir avoir un degré de compétence proche de celle d'un locuteur natif en toutes les langues. Comme on le voit, les *Propositions* anticipent un peu la pensée centrale du *Portfolio européen pour les langues* : inviter à l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

#### 1.4 Comment fonctionne l'intercompréhension ?

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<sup>44</sup>, pour la plupart des étudiants de l'université de Giessen de 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. Ceci nous paraît d'autant plus approprié étant donné que le statut mental des langues

<sup>43</sup> Yves Bertrand & Herbert Christ (éd.) : 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.

<sup>44</sup> F.-J. 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 unbekannt 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 :

étrangères (= langue des apprenants) est incertain et dynamique.

Toutes les analyses nous ont amené à proposer un modèle qui comprend deux étapes : l'inférence d'une grammaire d'hypothèses et, plus sophistiqué, le moniteur didactique plurilingue.

#### 1.4.1 Construction de la grammaire d'hypothèses

La figure 5 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<sup>45</sup>. Cette grammaire d'hypothèse spontanée montre la langue de l'apprenant (espagnol) en train de naître<sup>46</sup>.

La troisième colonne indique les régularités grammaticales de la langue-cible perçues 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 d'une 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.

Comme la figure 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.

---

<sup>45</sup> 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.

<sup>46</sup> 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 systématisme et son dynamisme. Cf. Klaus Vogel : *L'interlangue. La langue de l'apprenant*. Toulouse : P.U. du Mirail 1995.

<p><b>texte de réception (espagnol)</b></p> <p>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.</p>	<p><b>exemple: espagnol après français</b></p> <p>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 mots techniques ne satisfont pas ceux qui les consultent.</p>	<p><b>Construction spontanée de la grammaire d'hypothèses</b></p> <p><b>invention de la grammaire</b>      ⇒ 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. <i>que/qui</i> pour indiquer les fonctions de sujet # objet)      ⇒ régularités inter-morphématiques <i>efectuADO/efectuÉ, acrecentado/accrU/últimaMENTE</i> /*ultimeMENT      ⇒ congruences : <i>glosarioS bilingüeS aparecidoS/glossaireS bilingueS parus</i>      ⇒ règles syntaxiques: ordre des mots dans la phrase, relatifs, etc.</p> <p><b>contrôle des activités mentales</b>      ⇒ identification des congruences et des divergences ;      identification de lacunes aux niveaux des signifiants et de la sémantiques (<i>quisiera # voudrait</i>)      identification des déficit linguistiques et didactiques      ⇒ sensibilisation pour les potentiels transférentiels et d'interférences      ⇒ formation des stratégies didactiques pour l'auto-apprentissage</p>
--	--	--

Figure 5 : Grammaire spontanée ou d'hypothèses

#### 1.4.2 Intersystème pluri-langues, moniteur didactique plurilingue, implications méthodologiques

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 et la vérification/falsification d'hypothèses émises à l'égard du fonctionnement ou de la grammaticalité de la langue-cible. Tandis que l'enfant construit et structure ses concepts de langue et de contenu selon la systématité 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, 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 pas « 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.

### 1.4.3 Intersystème

« Une langue est un système où tout se tient. » La phrase de Ferdinand de Saussure s'applique à l'architecture de n'importe quelle langue humaine. Une langue n'est 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 concerné (allemand, chinois, portugais...). La systématique de la langue assure son fonctionnement. La découverte de cette systématique nous a enseigné à reconnaître l'importance des relations entre les différents phénomènes. C'est ainsi qu'on a pu développer une linguistique relationnelle, une linguistique distributionnelle, ... 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 secteurs, celui de la comparabilité (*Quels sont les critères permettant une comparaison interlinguistique* ou bien *Qu'est-ce qui peut être comparé ?*) et celui des phénomènes interlinguistiques relevés et classifiés (*Qu'est-ce qui correspond en langue A à quoi en langue B ?*).

La psycholinguistique étudie la capacité humaine à maîtriser une ou plusieurs langues. Ce faisant, elle explique la 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. Sans cette économie interne, notre appareil linguistique mental serait incapable de travailler avec la précision et la rapidité qui le caractérisent<sup>47</sup>. 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'interprétation 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 systématique que les relations à l'intérieur d'une même langue, on découvre une certaine systématique 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 que la *continuous form* anglaise : *el abuelo estaba fumando su puro cuando... / grandfather was smoking his cigar, when....* 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 pour l'apprentissage des langues

---

<sup>47</sup> Aitchison, op.cit..

modernes — romanes surtout<sup>48</sup>. Et à l'origine de la didactique des langues comme discipline autonome, on trouve, au XVIe siècle, l'Espagnol Luis Vives qui croyait que la connaissance du latin faciliterait l'apprentissage des langues romanes<sup>49</sup>.

Quel est donc l'impact de cette systématique interlinguistique pour la théorie et la pratique de l'enseignement des langues en général et celles du plurilinguisme en particulier ? La réponse est nette. Il ne peut être sur-estimé 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 grammaire d'hypothèses en tant que construction éphémère est à la base de la formation de la langue de l'apprenant. Les recherches empiriques 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 » des régularités et 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 abrégé 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. Car les schémas connus de la langue maternelle ainsi que des langues apprises plus tard ainsi que son degré d'autonomie didactique décident de la qualité de ses hypothèses inférées par rapport à la structure d'une langue-cible – proche d'une des langues connues d'un individu. Ceci implique qu'EuroCom en tant que méthode d'apprentissage des langues contribue à améliorer la qualité de l'apprentissage en général. Des modules intercompréhensifs doivent par conséquent être mis à la disponibilité des apprenants le plus tôt possible, c'est à dire que dès l'école primaire s'établit un rapport entre EuroCom et les matériaux destinés aux écoliers<sup>50</sup>. Malheureusement, plusieurs études indiquent que les manuels de langues utilisés dans le secondaire n'induisent pas assez nos élèves à élaborer des stratégies transférentielles et d'autoguidage.

#### 1.4.4 Moniteur didactique plurilingue

Le moniteur didactique plurilingue synthétise ce qui a été observé jusqu'ici. Le modèle se compose des principaux facteurs psycholinguistiques ayant trait à l'intercompréhension : input pluri-langues et langue-cible, grammaire spontanée ou hypothétique, intersystème localisé dans le moniteur linguo-didactique qui communique à la

<sup>48</sup> The influence of first-year Latin upon the ability to read English. *School and Society* 17, 1923, 165-168.

<sup>49</sup> 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.

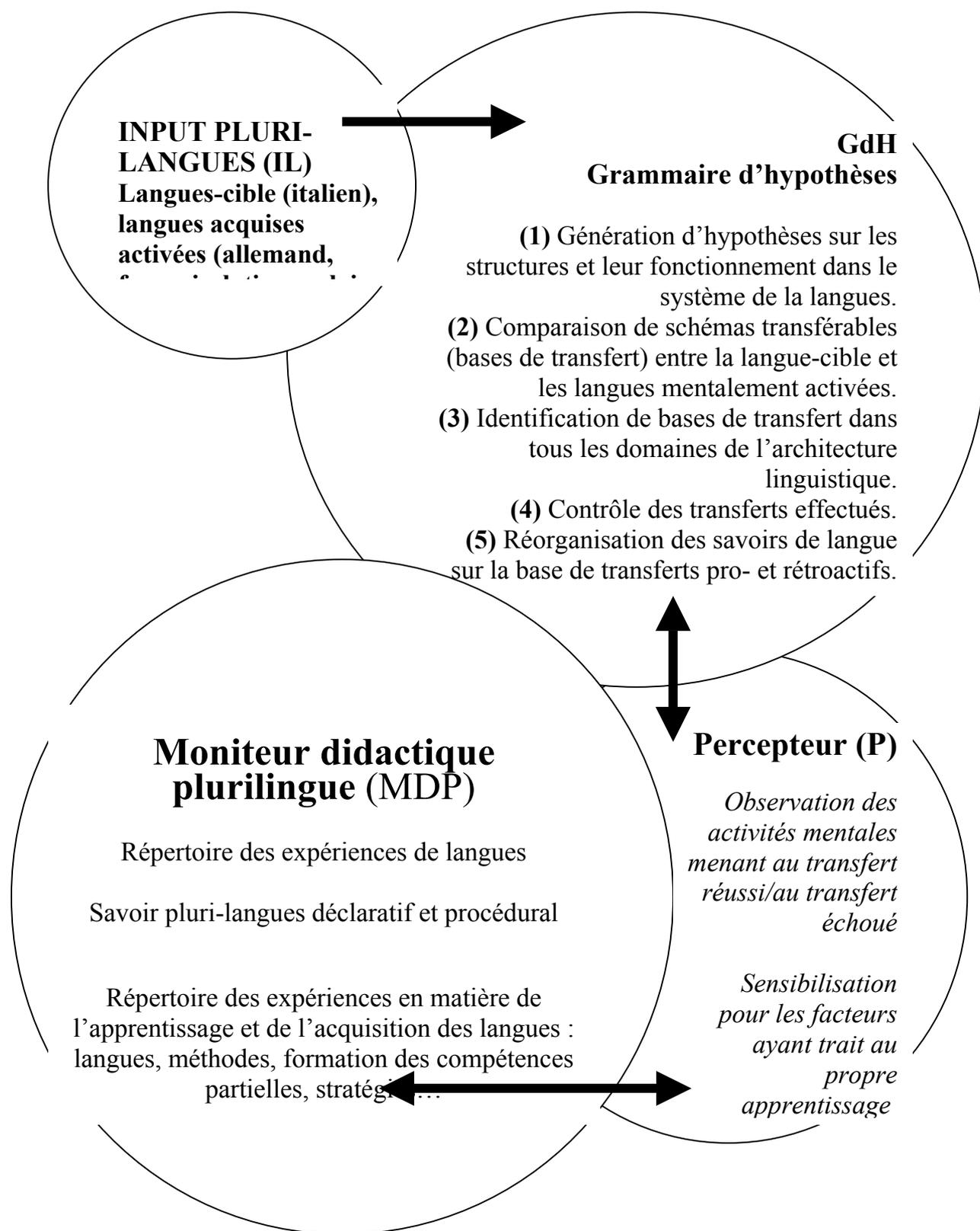
<sup>50</sup> Dominique Macaire : Et pourquoi ne présenterait-on pas plusieurs langues à la fois ? De quelques questions concernant les langues et de quelques réponses possibles. *französisch heute* 33, 2002, 88-106.

fois avec la grammaire hypothétique et le moniteur didactique dont la tâche principale est de surveiller tous les processus du guidage didactique qu'ils s'effectuent sous la surveillance d'un enseignant ou de l'apprenant travaillant en autonomie. Comme ce moniteur est en relation directe avec la dimension comportementale de l'apprenant, il décide de toutes les démarches acquisitionnelles de langue.

Le lecteur remarquera que d'autres études mettent en relief l'impact du guidage méta-cognitif<sup>51</sup>. 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. Parmi les facteurs qui influent sur le guidage effectué par le moniteur, on mentionnera la perception d'un activateur transférentiel (l'analogie perçue entre une base de transfert et un « objet » à identifier) ce qui souligne l'importance des pré-acquis déclaratifs et procéduraux et la « situation » qui dirige la perception. Indépendamment de nos propres recherches, les études sont unanimes sur le fait que le guidage méta-cognitif ne facilite pas seulement l'abord d'une « langue proche » (d'une autre langue, que celle-ci soit maternelle, seconde ou étrangère), mais il optimise aussi l'aptitude à apprendre les langues étrangères.

---

<sup>51</sup> 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 : Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein. Ibid. 63-78.



**Figure 6 : Moniteur didactique plurilingue**

## 1.5 La langue de la koinê et son impact didactique

« Mais la langue (...) que les enfants parlent  
à Rome, Paris, Madrid, Bucarest, Québec ou Rio est la même  
que celle que parlait César. Elle a seulement subi des changements considérables. »<sup>52</sup>

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.

### 1.5.1 Typologie du lexique européen

Bien que l'Europe soit subdivisée en trois grandes familles linguistiques — romane, germanique et slave — auxquelles s'ajoutent quelques idiomes isolés comme le finnois et le basque, 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, 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 koinê 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 linguistiques – mots, termes, éléments morphologiques – sans lesquels ceux-ci n'auraient pas pu développer ce riche empire de la pensée qui explique que l'essence même de notre continent est moins géographique que culturelle.

Quant aux traces que cette koinê a laissées dans nos langues, nous nous contenterons d'observer le vocabulaire dit international<sup>53</sup>. 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 24 significations. Artur Greive parle de la « genèse polysémique » (ou polysémantique) des cultismes<sup>54</sup>. Les schémas suivants sont typiques pour la formation polysémantique d'un mot savant de caractère européen.

<sup>52</sup> Glanville Price : *The French Language. Present and Past*. London: Edw. Arnold 1971, 1.

<sup>53</sup> On fait preuve d' « eurocentrisme » en appelant un mot européen « internationalisme ». Le cultisme *enthousiasme* existe par exemple dans toutes les langues européennes, mais on ne le connaît pas en chinois ni en quechua ou en lingala. Les Sept tamis utilisent (pourtant) ce terme sous cette réserve. Pour la problématique : Franz-Joseph Meissner : Anmerkungen zur Interlexikologie aus romanistischer Sicht. *Muttersprache* 103, 1993, 113-130.

<sup>54</sup> 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.

Modèle de formation de la monogénèse d'un cultisme polysémique

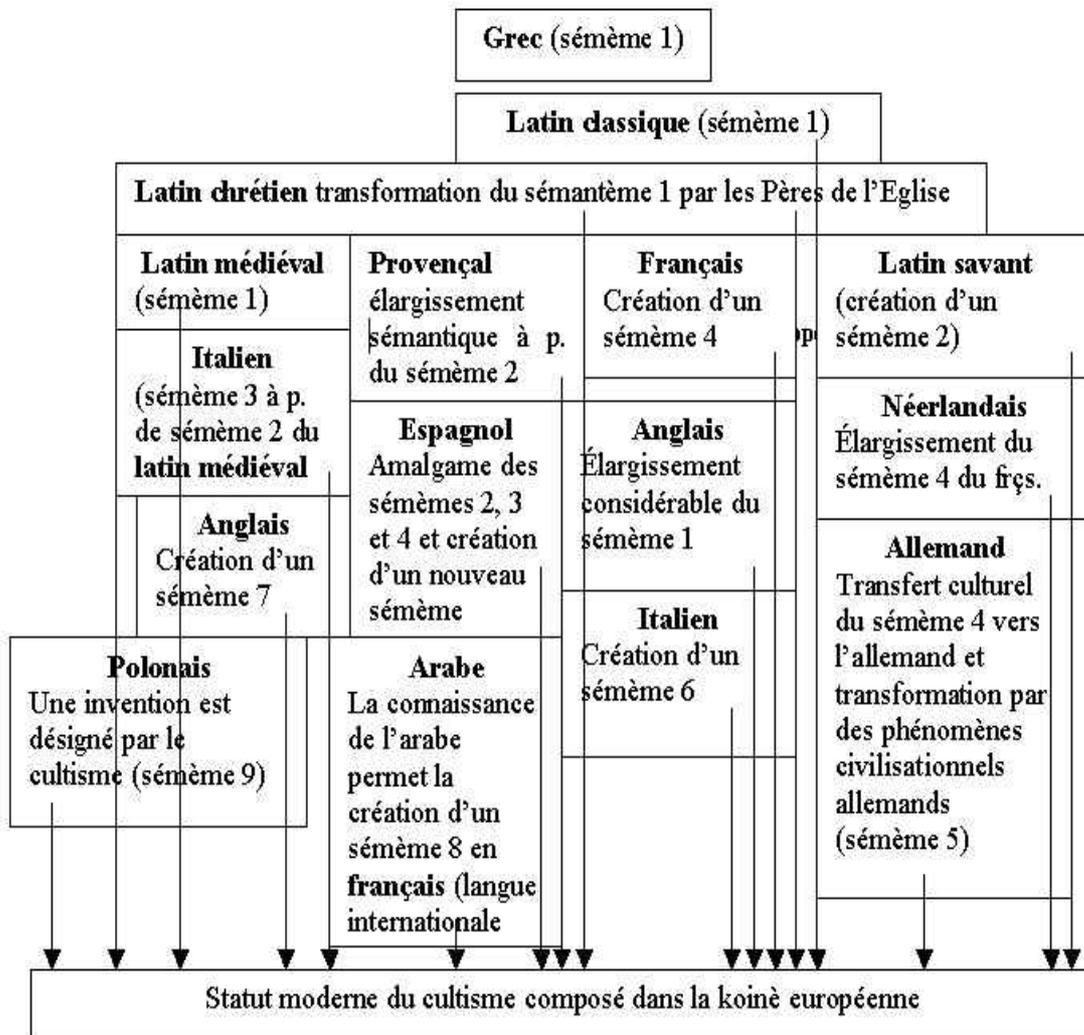


Figure 7 : Monogénèse d'un cultisme

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			18 <sup>e</sup> s.	1649
avec la référence <i>peuple, langue ...</i> )	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

**Figure 8 : Genèse polysémantique diachronique du cultisme GENIUS et descendants<sup>55</sup>**

<sup>55</sup> Meissner, *ibid.*

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

**cultismes.** Il s'agit de mots d'origine latine, grecque et quelque fois hébreux appartenant à la république polyglotte européenne des lettres. Prenons les descendants de l'étymon grec *ενδουσιασωζ* : lat. *enthusiasmus*, angl. *enthusiasm*, fr. *enthousiasme*, it./esp. *entusiasmo*, all. *Enthusiasmus* ou du latin *Genius* : fr. *génie*, prov. *genh*, all. *Genius/Genie*, angl. *genius*, esp./it. *genio*...<sup>56</sup>. Battaglia parle des « mots savants de caractère international »<sup>57</sup>. D'autres exemples typiques sont : *grammaire*, *Grammatik*, *grammar*, *gramática*..., *commedia*, *comedy*, *Komödie*, *comédie*, *comedia*... ou encore angl./fr. *police*, it. *polizia*, néerl. *politie*, all. *Polizei*, pol. *policja*... 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 montre le tableau synoptique des descendants de GENIUS. 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 ancien, 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 gréco, 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. *succès*, angl. *success*, it. *successo*, all. *Fortschritt*. Comme le montrent ces séries, les semi-scientismes sont des créations relativement récentes — le mot *succès* date du XVIII<sup>e</sup> siècle, sa popularisation s'est effectuée au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. La série reflète une discussion pan-européenne qui ne génère pas forcément dans toutes les langues un même signifiant (all. *Fortschritt*, néerl. *voortgang*, 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.

**exotismes de signification.** Ils désignent des phénomènes typiques pour une culture

<sup>56</sup> Id. : *Wortgeschichtliche Untersuchungen im Umfeld von französisch enthousiasme und génie*. Genève : Droz 1979. Franz-Joseph Meissner : Le lexique international dans une perspective linguistique et didactologique. In : Elmira Khabiboulina (éd.) : *Межкультурная коммуникация. Теория перевода. Сопоставительная лингвистика*. Казань 21-23 мая 2002 года (Actes). Kasan : Presse Universitaire 2004. (sous presse).

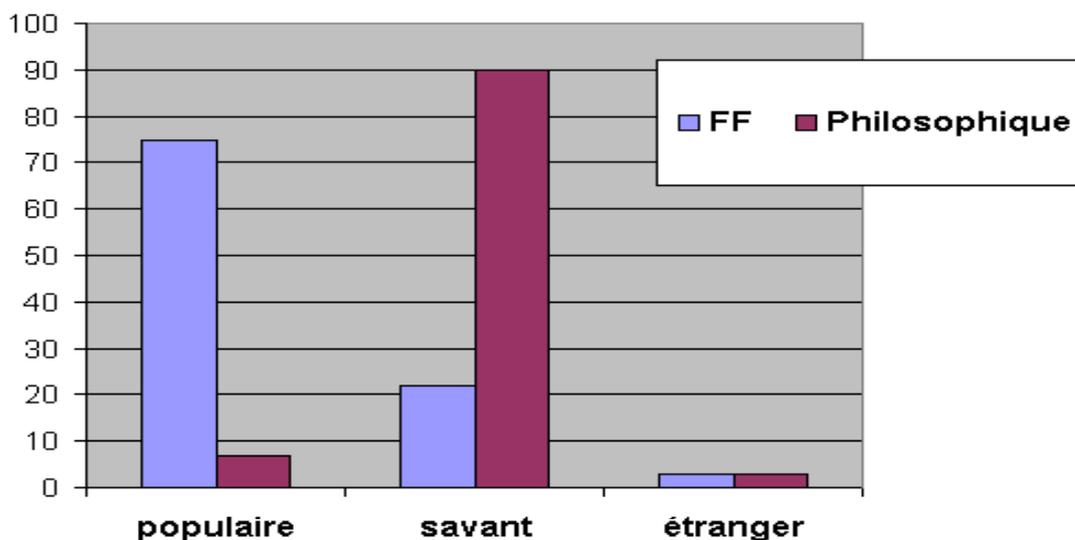
<sup>57</sup> Salvatore Battaglia (dir) : *Grande dizionario della lingua italiana*. Firenze : Unione tipografico - Editrice Torinese 1970 et suiv.

donnée : *ikebana, Ikebana... gauchisme, Gauchisme... cosaque, Kosak... poujadisme, vodka, gaullisme, beaujolais, samovar, matador ...* Les exotismes sont internationaux.

**créations de la vie moderne** du type *anorak, 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*, port. *caminho de ferro*, cat./esp. *ferrocarril*.

Tous les interlexèmes forment des séries aux niveaux 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 monte à plus de 70 pour cent, il ne dépasse pas les 7 pour cent dans le *Dictionnaire philosophique* de Lalande<sup>58</sup>. Quant aux mots savants internationaux, leur répartition de 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 9 : Composition du lexique français**

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

<sup>58</sup> Cf. F.-J. Meissner: Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer: Englisch/Französisch, Französisch/Englisch, Spanisch, Italienisch. *français aujourd'hui* 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%.

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

La lexicologie diachronique des langues romanes 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*, *aquarium...*, *maternité*, *maternel...* —, 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. A titre d'exemple, nous avons mentionné le mot français *beaucoup* (*mucho*, *much*, *molto*, *muito...*). On connaît également des formes de profil comme l'espagnol *supiera* < *saber* 'savoir'. Pour l'économie de l'apprentissage intercompréhensif, cette distinction 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. Les langues romanes organisent leurs phrases largement selon des schémas identiques (voir tamis 5). Les divergences sont plutôt stylistiques que prototypiques ce qui explique la transparence immédiate des constructions. — L'épithète *de profil* est défini par rapport à des langues de transfert.

### 1.6 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 :

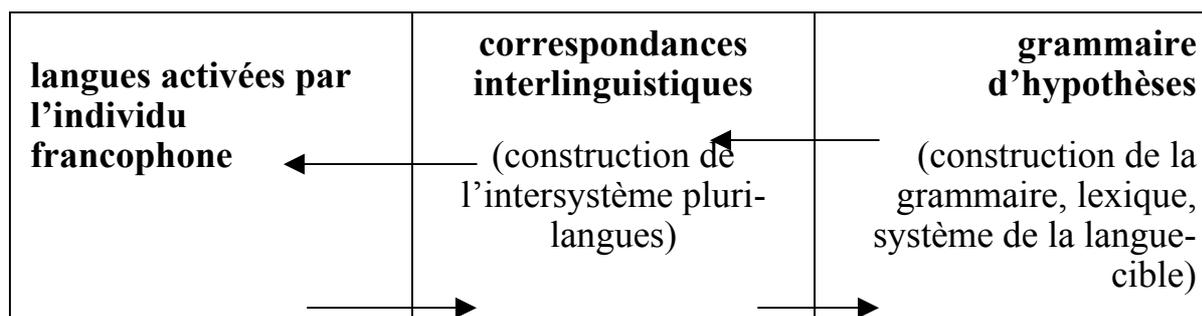
**Transfert intralinguistique** (à l'intérieur d'une même langue). Il concerne les langues de départ activées et la langue-cible. Ce transfert repose sur la systématisme des langues, à savoir sur la complémentarité fonctionnelle de leurs éléments, de l'arrangement de ceux-ci au niveau des mots et dans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

**Transfert interlinguistique.** Il s'agit d'un transfert qui va au-delà d'une seule langue. Ce transfert localisé entre la/les langue(s) de départ et une langue-cible (dans les deux sens) 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 *acteur 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. Le 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 de savoirs structuré 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 10 : transferts pro- et rétroactifs**

A notre avis, il s'agit là d'un point très important car les didactiques traditionnelles des LV ignorent jusqu'à présent cet aspect. La multidirectionnalité interlinguistique des effets des opérations mentales mènent à une autre façon d'organiser les curricula de langues<sup>59</sup>. On ne peut plus les construire un à un comme dans le passé, en prenant uniquement la norme d'une langue-cible comme repère d'orientation. Le temps semble venu de faire une analyse d'ensemble des données multi-langues afin de pouvoir exploiter les potentiels transférentiels pro- et rétroactifs.

## 1.7 Le traitement mental des interlexèmes<sup>60</sup>

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 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 thématique et 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 d'établir une relation adéquate entre les signifiants et les signifiés ou encore de les arranger dans la phrase, font également preuve d'une organisation mentale séparant selon marques de forme et de contenu<sup>61</sup>. Ce phénomène n'est pas sans importance pour comprendre l'économie didactique des interlexèmes.

### 1.7.1 La fixation des interlexèmes dans le lexique pluri-langues

Comme notre mémoire répertorie les interlexèmes par des marques de formes, de contenus 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 peut refléter des expériences cognitives — intellectuelles et affectives — de l'individu, on comprend pourquoi les interlexèmes sont profondément ancrés dans notre lexique mental plurilingue.

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

<sup>59</sup> 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 ».

<sup>60</sup> 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.

<sup>61</sup> Olivier Sabouraud : *Le langage et ses maux*. Paris : Editions Jacob 1995.

<b>it.</b> /f-/a-/r-/m-/ <u>a</u> -/t/  <u>ì</u> /a (farmacia) <b>esp.</b> /f-/a-/r-/m-/ <u>á</u> -/θ/  <u>j</u> /a (farmacia)
---

**Figure 11 : Modèle componentiel d'une doublette interlexématique**

L'identité des composantes de la doublette italienne et espagnole aux niveaux de la qualité et de l'arrangement des phons /f-a-r-m/ produit un lexème congruent /farm/. La différence concerne surtout la partie morphématique en position finale. Ceci implique que l'identification 'forme italienne ou forme espagnole' ne s'effectue qu'à la fin du traitement mental du mot.

La visualisation de la représentation formelle de *farmacia* dissimule des 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 linguistiques de la langue B. De fait, il s'agit de nœuds « inter-langues » qui sont particulièrement sensibles aux interférences.

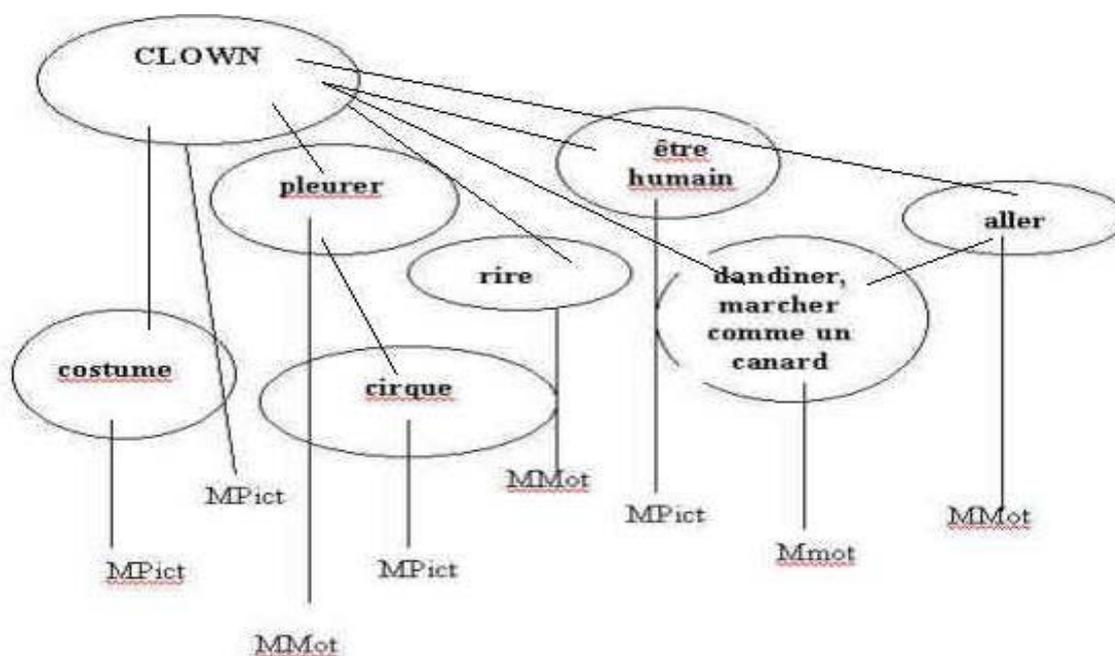
Regardons les interférences au niveau de la production orale spontanée pour la doublette italo-espagnole *periculo-peligro*. Les « fautes » indiquent les zones critiques ou peu stables pour les germanophones. Il s'agit de zones qui fonctionnent comme des bifurcations en direction de l'italien ou de l'espagnol. A 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 sont les suivants :

<b>it.</b>	<i>pe-ri-cu-lo</i>	<b>A</b> pe-*li-culo	<b>B</b> peri-*gro	<b>C</b> peri*glo
<b>esp.</b>	<i>pe li gro</i>	<b>a</b> pe-*ri-gro	<b>b</b> pe-*li*culo	<b>c</b> pe*rigro

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 semblent subir davantage d'interférences en provenance de l'espagnol lorsqu'il 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. A 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. La psycholinguistique distingue au moins deux catégories de marques : les pictorales et les motogènes. Quant à l'économie des interlexèmes, on observe que l'accessibilité immédiates provient des identités des marques de mots appartenant à la même série interlexématique (illustrations 9 et 10).



**Figure 12 : Représentation mentale de *clown* par marques de contenu d'après Engelkamp (1985)<sup>62</sup>**

Werner Bleyhl subdivise l'expérience linguistique en : dimension enactive dans laquelle l'individu se voit lié à travers de ces propres actions verbales à la fois à la langue et au monde ; dimension iconique dans laquelle la langue exprime un monde abstrait représenté par ses signes<sup>63</sup>. Ces dimensions véhiculent des expériences langagières, représentées par des marques de contenu et d'usage.

Essentiellement basé sur un manuel, l'enseignement scolaire traditionnel transmet une

<sup>62</sup> Johannes Engelkamp: Die Repräsentation der Wortbedeutung. In: Dieter Schwarze & Christoph Wunderlich (éds.) : *Handbuch der Lexikologie*. Königstein : Athenäum 1985, 292-332.

<sup>63</sup> 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.

expérience sensuellement pauvre de la langue dans laquelle manquent surtout des fonctions d'appel (tu) et de signal (moi) pendant que la fonction symbolique est soumise et réduite à une intention d'apprentissage de langue<sup>64</sup>. Somme toute, l'enseignement crée un type de communication en langue-cible où les élèves sont peu concernés. Cette expérience, qui est souvent à l'origine des souvenirs négatifs des classes de langue, peut être changée par l'augmentation de l'input et son centrage sur les intérêts des apprenants et par des constellations communicatives dialoguées. Faut-il rappeler que les méthodes intercompréhensives permettent une telle augmentation de l'input ?

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, plus facilement il accédera au mot le moment donné. Car ce sont ces marques de forme et de contenu qui organisent l'accessibilité lexicale<sup>65</sup>. 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. Autrement dit, 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. A 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 d'autant mieux retenu qu'il offrira au lexique mental des points de fixation effectués par des marques de forme et de contenu.

Mais revenons aux interlexèmes. 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 civilisationnelles 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 d'organisation (*recall*) des mots sont unanimes sur le fait que la profondeur et la largeur des procédures mentales représentent des éléments décisifs pour la manipulation d'un lexique individuel. Ellis souligne l'importance des activités sensorielles et motrices pour l'acquisition du langage<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> Karl Bühler : *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Mit einem Geleitwort von Friedrich Kainz. (Jena 1934). Stuttgart/New York: UTB 1982.

<sup>65</sup> Cf. William J. M. Levelt : *Lexical Access in Speech Production*. Cambridge/Oxford: Blackwell 1993.

<sup>66</sup> 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

### 1.7.2 L'économie 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<sup>67</sup>. Comme la figure 13 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 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 attache à un concept.

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 *talent*. 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 langue de la bible à laquelle l'histoire des cultismes doit beaucoup.

Les écarts phonétiques intersériels répondent bien sûr au fait que chaque langue possède son propre inventaire de phonèmes et que tout emprunt lexical subit une assimi-

---

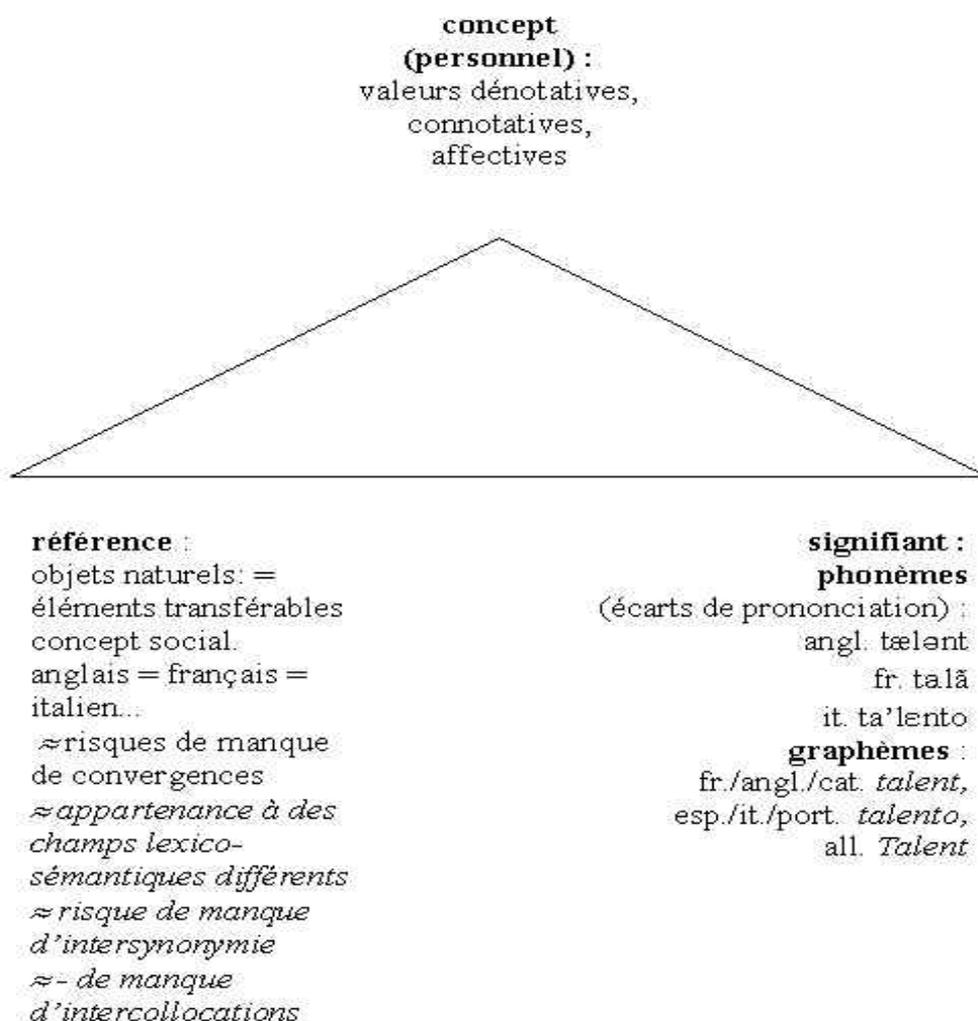
declarative knowledge can coach the learner driver ('ease of the accelerator, down with the clutch'), so it can the learner speller ('i before e, except after c...'). In the early stages of any skill, we use conscious declarative knowledge on the way to automatization. But essentially we learn to drive 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 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.

<sup>67</sup> Kurt Baldinger : *Vers une sémantique moderne*. (Première éd. française revue et mise à jour par l'auteur), Paris: Klincksieck 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.

lation 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 Schaefer, 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<sup>68</sup>. (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, car le but de l'enseignement des LV étant de permettre aux apprenants d'utiliser la langue-cible à des fins de communication transculturelle. A nos yeux, l'intersynonymie est plutôt bénéfique que pernicieuse. Attendre d'un apprenant une maîtrise parfaite de la langue-cible est une illusion peu productive.



**Figure 13 : Triangle sémantique interlexématique de la série de *talent***

<sup>68</sup> Versuch einer theoretischen Grundlegung der Internationalismenforschung. In : Peter Braun, Burkhard Schaefer & Johannes Volmert (eds.) : *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen : Niemeyer 1990, 34-46.

Dans la modélisation du lexique mental plurilingue<sup>69</sup>, 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 inter-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 thématique 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<sup>70</sup>, le vocabulaire d'une langue est hautement collocatif et les mots autonomes ou librement combinables sont en forte minorité.

Mais signalons que pour effectuer un transfert interlinguistique d'identification, ces écarts ne jouent pratiquement aucun rôle. Pour l'intercompréhension, l'intersynonymie syntagmatique ne peut être sous-estimée car elle reflète un savoir transculturel commun sans lequel il est impossible de combler le sens d'une lacune lexicale. L'identification du sens est le résultat d'un examen de plausibilité qui recourt à nos expériences encyclopédiques et situationnelles. Pour reprendre l'exemple de *cheval*, cela signifie que celui qui connaît les cooccurrents verbaux de *cheval* élimine toute de suite des 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<sup>71</sup>.

### 1.7.3 Quelques orientations fondamentales méthodologiques pour déployer le potentiel synergique des interlexèmes

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* ou bien fr./all. /te/, it. /tɛ/,

<sup>69</sup> Manfred Raupach : Das mentale Lexikon. In : Wolfgang Börner & Klaus Vogel (éds.) : *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen : Narr 1994, 19-37.

<sup>70</sup> 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 ?*

<sup>71</sup> Franz-Joseph Meissner : Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. *französisch heute* 31, 2000, 55-67.

angl. /ti:/... Les congruences 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<sup>72</sup>, l'italien *tè* possède trois significations : (1) plante, (2) boisson, (3) acte de prendre un thé à une heure donnée. Ces significations existent aussi dans d'autres langues : *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 en plus hautement 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 jeune – le mot *thé* date en français de 1589, *samovar* du XIX<sup>e</sup>, fr. *tea-room* est à la mode en 1899, et depuis 1723 on se sert de *théières*<sup>73</sup> –, la polysémie n'est pas forcément congruente. C'est à partir de ces congruences défectueuses que naissent les faux-amis. Mais revenons à notre question et résumons :

- savoir un interlexème à fond c'est connaître sa polysémie. Il va sans dire que la majorité des locuteurs natifs ne connaissent pas forcément toute la polysémie d'un cultisme ou d'un scientisme. Dans une perspective d'économie de l'apprentissage, il importe de savoir que chaque type lexical (voir p. 34) implique un indice de propagation (internationale) ; on ajoute que les interlexèmes possèdent en très grande partie des marques de contenu et de forme identiques.

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<sup>74</sup>. En « phonologisant », 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 active virtuellement toutes les données connues d'une langue (phons, phonèmes, mots, collocations, morphologie, structures syntaxiques). En même temps, il mobilise le savoir encyclopédique. La compréhension est donc un procédé d'identification de formes et de construction de sens. Au niveau de la performance, les

<sup>72</sup> *Il nuovo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*. Bologna : Zanichelli 1983 (11<sup>o</sup> edizione), article *tè*.

<sup>73</sup> Albert Dauzat, Jean Dubois & Henri Mitterand : *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Paris : Larousse 1971.

<sup>74</sup> Liesel Hermes : Hörverstehen. In : Johannes-Peter Timm (éd.) : *Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin : Cornelsen 1998, 271-228. Ulrich H. Frauenfelder & Caroline Floccia : 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.

archétypes diffèrent considérablement des schémas langagiers. Ainsi la prononciation d'un mot varie considérablement selon l'intention de son auteur (accent d'ironie, d'insistance, plaintif...<sup>75</sup>), les dialectes, sociolectes et idiolectes et selon les co-occurrences.

- 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'orthographe. Il contient aussi les règles qui dirigent l'intégration du mot dans la phrase et dans la langue parlées.
- 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.

Résumons dans la perspective intercompréhensive les maximes du travail sur le vocabulaire :

enseigner les sérialisations au niveau des contenus, l'intersynonymie et les pièges des faux amis de contenu

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 ; sensibiliser pour des faux amis de forme : fr. *diabète*, all./angl./esp. *Diabetes/ diabete*, it. *diabète*...

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 du 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 com-

---

<sup>75</sup> *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.

préhension 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.

## 1.8 Lire intercompréhensivement

... 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<sup>76</sup>, 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 à l'histoire des mots<sup>77</sup>. 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 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, 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<sup>78</sup>. — L'intercompréhension se distingue donc 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 souvent ils 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

---

<sup>76</sup> 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.

<sup>77</sup> Cf. Horst G. Klein & Christina Reissner : *EuroComRom : Historische Grundlagen der Interkomprehension*. Aachen : Shaker 2002.

<sup>78</sup> 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.

les structures hétérogènes de langues différentes, les lecteurs polyglottes choisissent entre les stratégies de s'approcher de telle ou telle langue. Les techniques varient en principe de langue en langue et de lecteur en lecteur. 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<sup>79</sup>. 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 moins) depuis 1987 la littérature souligne<sup>80</sup> que les performances des apprenants du 'niveau trois' traditionnel correspondent de plus en plus à celles des locuteurs natifs<sup>81</sup>.

### 1.8.1 Opérations mentales pendant l'acte intercompréhensif

Mais quelles activités sont à l'origine d'une lecture intercompréhensive réussie ? Madeline Lutjeharms<sup>82</sup> distingue *grosso modo* deux niveaux opérationnels : celui des formes de langue et celui de la sémantique. La distinction n'est pas tout à fait satisfaisante étant donné que, de par le double caractère du signe, toute forme de signe implique une sémantique. 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<sup>83</sup>, des morphèmes et de la morpho-syntaxe. 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<sup>84</sup>. Cette opération étant à la base des activités mentales plus profondes, elle est fondamentale pour l'apprentissage des langues.

<sup>79</sup> Franz-Joseph Meissner & Heike Burk : Hörverstehen in einer unbekanntem romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1), 2001, 63-102.

<sup>80</sup> La discussion étant retracée par Ehlers (op. cit.) (note 58).

<sup>81</sup> Abdelmadjid Ali Bouacha : *Vers un niveau 3*. Paris : Hachette 1987.

<sup>82</sup> Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In : Kischel (éd.), op. cit. (2002), 124-140 (note 25).

<sup>83</sup> Voir pour le rôle de l'image acoustique dans un cours de lecture : 1.5.

<sup>84</sup> 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 ». Il y a donc des indices forts qui font supposer que les méthodes intercompréhensives conduisent à une amélioration de la capacité d'apprendre les langues étrangères.

2. Identification des interlexèmes et des intermorphèmes. Les premiers concernent les séries du type : angl. *television*, fr. *télévision*, all. *Television (Fernseher)*, it. *televisione*... ; les deuxièmes les morphèmes : *television*, *-ision*, *-izione*, *-ición*, *-ció*... Quant à leur représentation mentale, la plupart des spécialistes supposent des effets de *priming* de forme et de contenu. Les intermorphèmes (type : *-azione*, *action*...) permettent la catégorisation immédiate des mots (substantifs, verbes, adjectifs), et, par ce biais, la segmentation de la phrase (groupes nominal, 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*, fr./esp. *que*, *che*, *de la 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 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<sup>85</sup>.
4. Interprétation sémantique. L'interprétation sémantique 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 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. 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 pas du tout à effectuer le recodage phonologique et à transmettre les formes verbales à la mémoire de travail. Les 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 de structurer très vite un texte

---

<sup>85</sup> 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.

conformément aux schémas morpho-syntaxiques<sup>86</sup> 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, autrement dit, 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 formelles dans le domaine de l'apprentissage des langues, mais qui ont de bonnes connaissances « thématiques » (savoirs professionnels, langue de spécialité)<sup>87</sup>.

Quoique la méthode intercompréhensive n'ait pas l'intention d'aller au-delà du recodage phonologique<sup>88</sup>, il est évident que la disponibilité de compétences passives facilite l'acquisition d'une productivité langagière.

### 1.8.2 Conséquences méthodologiques

Comme d'habitude, on distinguera deux habiletés réceptives. Tandis que la chaîne parlée demande un décodage immédiat et linéaire, l'image graphique de la langue laisse davantage de temps au recodage phonologique et à la construction de la grammaire hypothétique. Les deux activités réceptives fonctionnent largement selon les mêmes schémas et parcourent — *grosso modo* — les mêmes étapes/opérations, comme on vient de le lire. En classe, on suivra le plan suivant :

- 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 ;

---

<sup>86</sup> 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.

<sup>87</sup> 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 .

<sup>88</sup> Lutjeharms : In : Kischel (2002), op. cit..

- (voir : 1.8.1, opérations 1, 2)
- 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 ; (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)<sup>89</sup> ; (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 ; l'enseignement parlera par conséquent de l'intersystème (p. 27) ; les étapes qui suivent concernent exclusivement le guidage pédagogique et les activités du moniteur didactique plurilingue ;
  - e. l'élargissement et différenciation de la conscience des langues (*multi-language awareness*) ;
  - f. l'auto-observation par rapport à l'apprentissage des langues et enrichissement du moniteur didactique qui guide les procédés de l'apprentissage ;
  - g. connaissance et compétence de consultation des outils d'apprentissage : savoir définir ses problèmes didactiques ; savoir poser les « bonnes » questions ; choix du dictionnaire convenable, savoir le consulter, etc.<sup>90</sup>.

Comme on reconnaît facilement (a, b, c, d, g), la didactique du plurilinguisme implique une prophylaxie des fautes qui accompagne systématiquement les voies acquisitionnelles des langues. Celle-ci ne se réduit pas aux faux amis de formes/contenu mais aussi aux autres schémas fonctionnels.

Tandis que les activités (a) et (b) se déroulent automatiquement dès qu'un romophone 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 (exploitation du dictionnaire, de la grammaire ou des « outils » pédagogiques). – Bien que cet ouvrage s'oriente plutôt vers l'acquisition d'une capacité de lecture que vers l'intercompréhension auditive, ceci ne veut pas dire qu'il serait désavantageux de composer un cours d'intercompréhension d'exercices oraux et de lecture.

<sup>89</sup> 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 systématité dans le lexique mental plurilingue en élargissant les composantes inter- et intralinguistiques des langues activées.

<sup>90</sup> Franz-Joseph Meissner : Wörterbücher. In: Bausch, Christ & Krumm (éds.) : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 2003, (4. überarb. Aufl.), 402-406.

### 1.8.3 Quelques stratégies d'enseignement

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 méta-cognitives améliorent de leur côté la qualité de l'apprentissage, car elles permettent l'auto-guidage des sujets.

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

- les protocoles d'apprentissage<sup>91</sup>,
- la technique de penser à haute voix (*aloud thinking*) et l'analyse en groupe,
- la production écrite en langue-cible. Ce type d'exercice ne sert point à produire une forme correcte de la langue-cible (cela n'est pas intentionné), mais à visualiser les processus de l'activité interlangagière de l'apprenant. Il s'agit d'un excellent instrument pour la sensibilisation des apprenants à leurs propres processus mentaux,
- la construction de matériaux didactiques plurilingues : cahiers de vocabulaire et grammaire plurilingue, dictionnaire personnalisé par les apprenants eux-mêmes<sup>92</sup>,
- 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. – Toutes les mesures didactiques doivent enrichir les trois secteurs du moniteur linguo-didactique.

### 1.8.4 Le rôle de la prononciation dans un cours de lecture

Le centrage sur la compréhension de textes dès le début — *focus on content* — provoque 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

---

<sup>91</sup> 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.

<sup>92</sup> 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.

psycholinguistique, le deuxième est pédagogique.

Comme on a vu, la lecture d'un mot provoque le recodage de l'image phonique 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 phonologique 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 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 soit présentes dans les cours non-linguistiques, on a intérêt à enseigner leurs règles de prononciation.

Il est 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 cette société de laquelle l'apprenant désire s'approcher en acquérant sa langue. Enseigner une langue exclusivement à travers un code graphique peut être ressenti comme frustrant. Les apprenants exigent une expérience sensorielle de la langue-cible. Aussi, l'enseignement des langues idéographiques comme du chinois ou du 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. La didactique des langues sait peu de choses sur la réaction des apprenants, surtout des jeunes, à une méthode qui les prive de la possibilité d'être productifs dans la langue-cible.

## 1.9 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. Dans le 'portrait de 'Martin the Grocer', tiré du *Manuel double* de William Caxton (1483) nous trouvons déjà des textes parallèles « intercompréhensifs »<sup>93</sup> :

<sup>93</sup> Re-publié dans : A.P.R. Howatt : *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press 1984, 7. Aussi Claude Germain : *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International 1993, 63.

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

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 inter-langues.

« 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 apprendre/ les langues/ italiennes, françoise, et espagnole*. L'auteur n'y traite pas seulement trois langues-cible, il se sert aussi de quatre méta-langues : italien, français, castillan et latin<sup>94</sup>. Ses motifs n'étaient certainement pas seulement pécuniaires. Dans la grammaticographie humaniste, des comparaisons entre différentes langues ne manquent pas<sup>95</sup>.

### 1.9.1 Expériences récentes avec la méthode intercompréhensive avec des apprenants germanophones

Qu'on ne s'étonne donc pas si la méthode intercompréhensive a des succès dans la pratique de l'enseignement. Les expériences sont nombreuses et, 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 de cours des universités populaires<sup>96</sup> et les élèves du secondaire.

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

Toutes les langues romanes ne sont pas intercompréhensibles au même degré. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les premières deux phrases de l'évangile de la nativité, l'histoire de la *Naissance de Jésus*<sup>97</sup> d'après Lucas, pour en connaître les raisons.

---

<sup>94</sup> Nadia Minerva & Carla Pellandra (éds.) : *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*. Bologna: Patron Editore 1990.

<sup>95</sup> 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.

<sup>96</sup> Catarina Caparelli : *Mehrsprachenunterricht im Rahmen eines Italienischkurses der VHS*. (Diplom-Arbeit). Michel Mourot : *Réflexions pédagogiques préalables à un cours plurilingue de l'Université populaire de Mayence*. In: Meissner & Reinfried (1998), 259-264.

<sup>97</sup> Walter Sauer (éd.) : *Die Weihnachtsgeschichte in den Sprachen Europas*. Husum: Husum-Druck 1995.

Français	<i>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.</i>
Italien	<i>Or, in que' di 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.</i>
Catalan	<i>Per acuelles dies sortí un edicte de Cesar August ordenant que es fes el cens de tot l'imperi. Aquest cens va ser anterior als que es féu quan Quirini era governador de Síria. Tothom anava a inscriure's a la seva població d'origen.</i>
Castillan	<i>Aconteció en aquells 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 una a su ciudad.</i>
Portugais	<i>E aconteceu, naqueles dias, que saiu um decreto de parte de César Augusto, para que todo o mundo se alistasse. Este primeiro alistamento for feito sendo Cirénio presidente da Siria. E todos iam alistar-se, cada um à su própria cidade.</i>
Roumain	<i>In zilele acela, ieşit-a poruncă de la Cezarul August ca să se înscrie toată lumea. Accastă înscriere s'a făcut întâi pe cânt Quirinius era ocârmuitorul Siriei. Deci, toți mergeau să se înscrie, fiecare în cetatea sa de obârşie.</i>
Réto-romain	<i>Da lez taimp è ia or igl cumund digl imperatour Augustus da lascher dumbrar igl antier reginavel. Questa amprega 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.</i>
Latin	<i>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.</i>
Polonais	<i>I stało się w one dni, że wyszedł dekret od cesarza Augusta, aby popisano wszystkim świat. At ten popis pierwszy stał się, gdy Cyreneusz był starostą Syryjskim. I szli wszyscy, aby popisani byli, każdy do miasta swego.</i>
Anglais	<i>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.</i>
Néerlandais	<i>En het geschiedde in diezelfde dagen, dat er een gebod uitging van den keizer Augustus, dat de geheele wereld beschreven zou worden. Deze eerste beschrijving geschiedde als Cyrénius over Syrië stadhouders was. En zij gingen allen om beschreven te worden, een iegelijk naar zijne eigene stad.</i>
Allemand	<i>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.</i>

Les textes sont rangés dans l'ordre supposé de leur degré de difficulté inter-

compréhensive. La liste se compose de cinq exemples romans auxquels s'ajoutent les versions latine, polonaise, allemande, néerlandaise et anglaise. Le lecteur intéressé pourra ainsi comparer les versions romanes aux variantes d'autres familles linguistiques. Ainsi, il se rendra compte des limites de l'intercompréhension.

Quelles sont les expériences avec l'intercompréhension ? 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 la contraction locatif + article (*em + aquela*) par exemple. Le rhéto-roman posait de très graves problèmes à l'intercompréhension et les « échecs » étaient nombreux. Le roumain, les étudiants avaient du mal à le comprendre sans aides supplémentaires ce qui était dû aux différences structurelles morpho-syntaxiques par rapport au français et par le 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 celui des autres langues romanes.

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 de Berlin<sup>98</sup>. L'objectif était de savoir si des élèves sont 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 années), suivie de l'anglais comme deuxième LV (3e année) et du latin (2 ou 1 ans). Pour cela, un cours avait été conçu dans lequel les élèves détectaient les phénomènes les plus importants de l'intercompréhension. Le résultat en a été très positif et encourageant.

La deuxième projet-pilote remonte à une séquence de 15 heures de cours intensif dans un lycée bilingue de Francfort/M.<sup>99</sup>. 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 dépassèrent de loin les attentes car la plupart des participants ont atteint le niveau B2 du CeR. L'enseignement « normal » a besoin de deux ans scolaires pour y arriver. La séquence a été documentée, analysée et va être publiée. A 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 semblent confirmer ces expériences même si les résultats sont moins brillants.

---

<sup>98</sup> Franz-Joseph Meissner : Gymnasiasten lernen den interlingualen Transfer. In: Meissner & Reinfried

<sup>99</sup> Maik Böing : Eine fremde Sprache sofort lesen können? Na klar! Das Mehrsprachigkeitsprojekt 'Lesekurs Spanisch nach Französisch' an der Frankfurter Liebigsschule. *Quoi de Neuf? Nouvelles bilingues* 15, 1&2/2002, 01-10-2002, 5.

Réaliser les avantages de la méthode de l'intercompréhension en milieu scolaire se révèle moins comme un problème des élèves que de l'enseignement. Ceci concerne le manque de matériaux didactiques, de plurilinguisme du côté des enseignants, l'absence du plurilinguisme dans la formation des enseignants de langue et des matières non-linguistiques, l'interprétation de l'apprentissage des langues sur des schémas dépassés, des répétitions sempiternelles des réserves vis-à-vis du plurilinguisme (décrits à fin de cette esquisse didactique).

Comme les résultats des projets-pilote ont été très encourageants, les ministères de la culture 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.

### 1.9.2 Progression et curriculum de langue dans l'enseignement basé sur l'intercompréhension

La rapidité avec laquelle la didactique de l'intercompréhension crée une compétence de lecture qui peut facilement atteindre le niveau B2 du CeR<sup>100</sup>, 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 langue romane ou d'une troisième langue slave, car, dans ces 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'un 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 à un même niveau. La prépondérance des compétences réceptives est un phénomène bien connu. Il s'installe régulièrement malgré les efforts pédagogiques d'atteindre un même niveau équilibré dans les quatre habiletés.

<sup>100</sup> Le *Cadre européen commun pour les langues* 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. »

**Tableau 2 : compétences partielles d'un apprenant en FLE en 3<sup>e</sup> 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 interlinguistique. Comme on l'a souligné, les effets transférentiels sont pro- et rétro-actifs, s'étendant à la fois à la langue-cible et aux langues-pont.

Les flèches visualisent (approximativement) les cibles du guidage pédagogique. Comme les recherches portant sur l'intercompréhension de la chaîne parlée l'indiquent, la compréhension de l'écrit s'étend assez vite sur l'oral. Il paraît par conséquent possible de construire les habiletés de parler et d'écrire sur les niveaux acquis dans les compréhensions orale et écrite. 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 habiletés de parler et d'écrire.

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

Langue-cible	A1	A 2	B1	B2	C1	C2
Lire en frçs.						
Lire en it.	<b>It.</b>	<b>it.</b>				
Comprendre	<b>It.</b>	<b>it.</b>	<b>it.</b>			
Ecrire	<b>It.</b>	<b>it.</b>	<b>it.</b>			
Parler	<b>It.</b>	<b>it.</b>	<b>it.</b>			

Pour l'instant, la didactique de l'intercompréhension ne possède pas encore un nombre suffisant d'études empiriques quant à la formation des compétences productives chez des germanophones à partir d'un certain niveau de réception<sup>101</sup>. Quoiqu'il en soit, il

<sup>101</sup> Dans le domaine des romanophones : 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.

est évident que les curricula des langues dites tertiaires (espagnol après français, polonais après russe, etc.) demandent une profonde révision. Celle-ci prendra 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 est au prix de recherches qui analysent les pré-acquis des apprenants et la complexion des facteurs interagissant dans des cours de plurilinguisme.

### 1.9.3 Vers le développement de l'enseignement du plurilinguisme en milieu scolaire basé sur les recherches empiriques

Que veut dire apprendre une langue à la lumière des théories actuelles ? Celle-ci soulignent l'importance de l'input non-structuré et de la responsabilité de l'apprenant qui transforme un input en intake. Dieter Wolff résume les conséquences des recherches en didactique des LV comme suit <sup>102</sup> :

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

Le modèle du moniteur didactique plurilingue a été développé à partir des observations empiriques enregistrant les activités mentales des sujets lors de l'acte intercompréhensif. Apprendre une langue de manière intercompréhensive y est interprété comme une activité en interaction systématique avec ses pré-acquis. Des études empiriques en milieu scolaire ont prouvé que les élèves du secondaire arrivent très vite à se doter d'une compétence de lecture, en passant par la découverte de leur propre grammaire hypothétique et la sensibilisation à leurs propres démarches didactiques. L'avantage essentiel de cette approche est que l'apprenant retient mieux les entités information-

---

<sup>102</sup> Instrukivismus 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..

nelles 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. Ces activités sont en étroite relation avec la sensibilisation aux langues (*multi-language awareness*) et aux stratégies méta-cognitives pédagogiques (*learning awareness*)<sup>103</sup>.

A la lumière des analyses des expériences gagnées avec des cours de langue, force est de dire que l'attitude instructiviste se révèle assez insensible à l'autonomisation des apprenants<sup>104</sup>. 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<sup>105</sup>.

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'organiseurs de l'apprentissage : non *instructor*, mais *language learning facilitator*<sup>106</sup>. Cette maxime a une importance primordiale pour la méthodologie de l'intercompréhension plurilingues.

L'intercompréhension permet d'aborder des textes qui n'ont pas forcément trait à une intention acquisitionnelle des langues mais à un intérêt pour la thématique qu'ils véhiculent (*focus on content*). C'est pourquoi, les didactiques des matières non linguistiques plaident aujourd'hui en faveur d'une ouverture des cours pour le plurilinguisme réceptif<sup>107</sup>, et cela principalement pour deux raisons. Premièrement, la lecture en lan-

---

<sup>103</sup> 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.)

<sup>104</sup> 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.

<sup>105</sup> 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.

<sup>106</sup> Leo van Lier : *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London : Longman 1996.

<sup>107</sup> Thomas Lenz : Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik - eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht. *Geographie und Schule* 24, 2002, 137, 2-11.

gues étrangères amène les élèves à comprendre une thématique transculturelle à travers le prisme de la langue de la culture étrangère concernée. La lecture pluri-langues apparaît alors comme une stratégie pour atteindre des objectifs pédagogiques dans le domaine de l'apprentissage interculturel. Deuxièmement, la fonction propédeutique de ces matières demande une compétence de lecture pluri-langues.

Tout cela ne concerne pas seulement les lycées européens, mais aussi des modules didactiques en LV destinés à enrichir l'enseignement des matières non-linguistiques des cursus « normaux ». La méthode intercompréhensive revalorisera, par ce biais, l'importance des langues de transfert, en Allemagne celle du français par exemple. Au même titre, elle développe le plurilinguisme. Parmi les experts de l'enseignement bilingue, Hans-Ludwig Krechel a démontré comment on élargit la terminologie de la géographie du français vers d'autres langues.<sup>108</sup>

Afin de rendre l'enseignement des langues plus efficaces et de doter les enseignants des moyens d'enseigner le plurilinguisme, il semble nécessaire d'élargir les expériences avec « l'enseignement du plurilinguisme ». Pour cela, plusieurs études empiriques et projets pratiques ont été mis en place ou sont en voie de naître. Ceci concerne les questions suivantes :

- Les expériences scolaires faites jusqu'à maintenant avec l'enseignement pluri-langues peuvent-elles être généralisées ?
- A quels contextes d'apprentissage se prête l'enseignement pluri-langues en particulier et à quelles conditions ?
- Quels sont les principaux obstacles pour l'utilisation de méthodes pluri-langues en salle de classe ?
- Quels sont les avantages que la didactique du plurilinguisme apporte à la didactique « monolingvistique » des LV et quelles mesures semblent nécessaires pour les réaliser — aux niveaux de l'organisation de l'enseignement des LV, des méthodes de travail, des matières didactiques... ?
- En particulier, quelles conséquences la pédagogie des langues tertiaires tirera-t-elle de la rapidité avec laquelle les élèves atteignent un haut niveau de compétence de lecture dans une deuxième langue-cible romane ?
- Quelles sont les qualifications que la perspective pluri-langues demandera au niveau des enseignants et de la formation continue ?

Ensuite les projets touchent

- le développement de différents cours intensifs de plurilinguisme de lecture pour élèves.

---

<sup>108</sup> Sprachliches Lernen im bilingualen Unterricht: ein Vehikel zur Mehrsprachigkeit. In: Meissner & Reinfried, op. cit. (1998), 121-130.

- le développement de modules pluri-langues destinés à être intégrés dans un cours de langue (anglais, français, latin).
- le développement d'un manuel pour enseignants décrivant les stratégies d'enseignement du plurilinguisme en classe de langue.

La liste n'a pas l'ambition d'être exhaustive.

Mais comment introduire l'enseignement plurilingue dans la réalité de nos classes de langues ? Comment faire profiter nos élèves des avantages de l'intercompréhension qui est un des meilleurs chemins vers la conscientisation aux langues et leur apprentissage ? Quels sont les aides et les instruments offerts aux enseignants désireux d'ouvrir le monde des langues à leurs élèves ? Comment intégrer des objectifs plurilingues dans le travail sur les textes d'un cours de français ? Comment organiser le curriculum de langue en espagnol pour les élèves qui ont déjà une solide compétence de lecture ? Comment exercer les habiletés de langue productrices à partir des connaissances réceptives ? Où trouver des matériaux pour illustrer les règles de transfert ? Beaucoup de questions attendent encore des réponses solidement fondées sur des études empiriques.

Les lecteurs sensibles à ces questions consulteront avec profit les sites suivants :

<http://eurocomdidact.de>

<http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/plurilinguisme.htm/>

## 1.10 Les 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 cent 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, dominé par l'idée centrale d'une norme insensible aux facteurs socio-linguistiques, transculturels et psycholinguistiques de la pratique verbale en LV. Focalisé sur l'écrit et dans le sillage méthodologique des langues anciennes, il ne se préoccupait pas des processus mentaux nécessaires pour accéder immédiatement aux signifiants et significations et pour composer ou segmenter une phrase<sup>109</sup>. Faute de

---

<sup>109</sup> 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

connaissances psycho- et neurolinguistiques, *parler* en langue-cible signifiait alors tout simplement prononcer des sons conformément aux règles grammaticales et aux modèles euphoniques. Il est significatif que l'expression *compréhension auditive* ne date que des années 1960/70<sup>110</sup> ! On n'avait pas non plus d'idée concrète des préalables épistémiques de la compétence langagière native<sup>111</sup>. L'heure du cognitivisme n'était pas encore venue dans le domaine de la théorie de l'apprentissage des langues. Mais les effets de la *longue durée* font que les faux préjugés persistent.

Comme la définition de la langue était « naïve », la notion du langage correct l'était aussi. Son inadaptation s'est révélée dans les trente dernières années grâce aux progrès de la linguistique descriptive et des recherches sur le bilinguisme. Parler de ceux dont la compétence maximale est attestée en deux langues, semble à même d'éclairer le préjugé principal auquel la didactique du plurilinguisme se voit confrontée<sup>112</sup> : « l'acquisition et la connaissance de plusieurs langues corrompt la maîtrise correcte d'une autre langue qu'on possède déjà ». Une telle opinion 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<sup>113</sup> ? Mais le modèle behavioriste a été dépassé par des théories qui montrent que l'hypothèse d'une localisation cérébrale séparée de données de différentes langues est intenable<sup>114</sup>. Car dans les cerveaux des polyglottes<sup>115</sup>, les langues disponibles communiquent sans cesse entre elles. Cela explique pourquoi tout plurilinguisme individuel laisse des traces dans les idiolectes des plurilingues<sup>116</sup>. Mais elles sont, sauf dans les cas des « doublement semi-bilingues » (ce qui reflète un problème plutôt social que de didactique des LV), loin d'être néfastes à la langue maternelle (les figures de proue de nos cultures ont presque toujours été plus ou moins polyglottes), et elles ne déclenchent pas forcément un transfert négatif.

Mais parlons de la maîtrise « parfaite » de deux langues. En fait, le bilinguisme n'existe jamais sous forme strictement symétrique, caractérisée par une compétence

---

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.

<sup>110</sup> 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.

<sup>111</sup> 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* (de l'anglais par Martina Wiese). Tübingen : Niemeyer 1994.

<sup>112</sup> Voir ci-dessous le chapitre : 1.6.

<sup>113</sup> Carel van Parreren : Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht. *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 11, 1964, 213-219.

<sup>114</sup> 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.

<sup>115</sup> Wolfgang Butzkamm : *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen : Francke (UTB) 1989.

<sup>116</sup> Bernard Py : L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle». *Le français dans le monde* 185, 1985, 32-37.

similaire en deux idiomes. Un tel bilinguisme est d'ores et déjà impossible en raison du fait que chaque langue est l'expression de sa propre culture et que la culture A ne correspond jamais pleinement à la culture B. Par conséquent, les besoins communicatifs ne peuvent être identiques de langue en langue. Il en va de même pour le tri- ou le quadrolinguisme. Le bilingue n'est pas un traducteur, mais une personne rompue aux pratiques communicatives différenciées de deux cultures. Qu'on n'attende pas d'un polyglotte qu'il maîtrise toutes ses langues au même niveau et à la même perfection.

En même temps, la « faute de langue » n'était pas décrite à la lumière de l'empirie de la communication interculturelle, mais comme s'il s'agissait d'un phénomène intraculturel. Comme si les normes linguistico-sociales étaient les mêmes pour les locuteurs de langue maternelle et étrangère. Aussi a-t-on exagéré les impacts sociaux des fautes de langue commises par les hétéroglottes bien que, en réalité, ce soient les fautes interculturelles et pragmatiques qui déclenchent exclusions et « sanctions ».

Au plus tard depuis les études de Fritz Abel<sup>117</sup> et Frank G. Königs<sup>118</sup> de sur des aspects de la norme linguistique pratiquée dans l'enseignement des LV, 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 (et souvent des professeurs non-natifs) et d'une interaction pédagogique.

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 acquérir un plurilinguisme individuel et bien que les méthodes intercompréhensives n'envisagent pas une compétence productive, trop de gens hésitent à valoriser les pré-connaissances. Cette attitude paradoxale est un grave obstacle à la formation d'une compétence pluri-langues. 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 on a peur des interférences.*

L'appareil linguistique humain assimile facilement plusieurs langues. La preuve : la plupart des femmes et des hommes de notre planète maîtrisent plus d'une seule langue. Comme dans d'autres domaines, on y constate le même phénomène : plus on en sait, plus il est facile d'en apprendre davantage. Au lieu de se laisser intimider par les risques interférentiels, réjouissons-nous plutôt de la transparence des structures de la langue-cible. Le scepticisme est souvent en rapport avec des expériences transmises

---

<sup>117</sup> Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts. In: Wolf Dietrich & Horst Geckeler (éds.) *Logos Semantikos. Festschrift für Eugenio Coseriu V*, Madrid/Berlin 1981, 7-18.

<sup>118</sup> *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr 1983.

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 correcte et pratiquement pas sur les contenus thématiques. Les avantages du centrage sur les contenus — *focus on content, content integrated language learning* — étaient inconnus. Ce type d'enseignement donnait de la langue-cible une image assez réduite, car sans oralité et sans dimension sociale. Il n'est pas rare qu'un cours de FLE dégénère encore aujourd'hui en un cours d'orthographe dans lequel la principale interaction entre élèves et enseignant consiste à parler de la forme correcte de la langue-cible.

Un tel enseignement ne correspond plus aux besoins d'une société qui vit quotidiennement les différentes formes de communication interculturelle et multi-langues. Comme on vient de le dire, ce sont moins les fautes de langue, que les fautes culturelles et pragmatiques qui provoquent le risque de discrimination du locuteur hétéroglotte : les manières mal placées de dire et de ne pas dire, 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 de participer à la culture-cible en lisant, comprenant, parlant et écrivant la langue. Le côté pragmatique semble plus important que la perfection formelle.

En plus, on sait 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<sup>119</sup>. Werner Bleyhl reproche à juste titre 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<sup>120</sup>. Une fausse interprétation de l'activité acquisitionnelle des langues est souvent à l'origine de la démotivation des gens pour apprendre des LV.

Comme on l'a déjà souligné, supposer qu'on puisse acquérir en situation scolaire une compétence proche de celle d'un locuteur natif est naïve et erronée. A la fin d'un parcours scolaire de trois ans, un élève dispose de trois mille mots. Selon des recherches rapportées par Aitchison, un locuteur adulte natif anglophone identifie

---

<sup>119</sup> « 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. » 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, 259.

<sup>120</sup> Was heißt es, eine fremde Sprache zu erwerben, und dies in der Schule? *Fremdsprachenunterricht* 4/2000, 246-250.

largement plus de 60.000 lexèmes<sup>121</sup>. A ces unités lexicales, grammaticales, etc. s'ajoutent des programmes mentaux souvent 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/disait quoi, comment, à qui, où, quand, à quelles fins* ainsi que *quel mot accompagne quel autre mot*. C'est à partir de telles questions qu'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 différentes 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. Etant donné que la méthode intercompréhensive entraîne une augmentation de l'input, elle peut, petit à petit, donner à l'élève les moyens nécessaires pour trouver des réponses à ces questions importantes.

Dans le lexique prévaut – comme nous avons vu – le principe collocatif. Les mots librement combinables y sont minoritaires. Les collocations prévalent dans la langue parlée pratiquée tous les jours, surtout 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 / tu parles... / ça s'appelle reviens / ça va me faire une belle jambe...* Quelle formule choisit-on en telle ou telle situation, qui parle comment, où, à qui, avec quelle intention ? 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 linguistico-situationnelle. La compétence de langue d'un locuteur natif est donc doublée d'une compétence culturelle obéissant aux règles / mœurs (culturelles) de sa communauté. — Dans le passé, l'enseignement scolaire (peut-être à l'exception des sections bilingues ou européennes) n'est pas arrivé à enseigner une compétence tellement complète et sophistiquée en langue-cible.

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

On sait que le statut mental des langues est hautement variable et dynamique. Ainsi a-t-on pu constater que les germanophones ayant passé plusieurs années aux Pays-Bas subissent des interférences dans le sens néerlandais/allemand<sup>122</sup>. 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

<sup>121</sup> Op. cit. 9 (note 90).

<sup>122</sup> 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.

comme le Rhénan ayant passé une année à Munich trahit 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. 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.

Il faut avouer que l'apprentissage de deux langues proches non natives exige des programmes pédagogiques particuliers pour éviter des interférences au niveau de la production langagière. Mais jusqu'à maintenant de tels programmes n'ont pas été développés. Tout ce qu'on sait dans ce domaine reflète les quelques expériences personnelles pour lesquelles on évalue mal les facteurs en jeu. On manque d'études empiriques, d'où notre conseil de séparer et de contrebalancer les habiletés dans les langues proches. Pour être clair : Quand on s'efforce d'acquérir une compétence de lecture en espagnol, on ne *parlera* pas avec les apprenants germanophones (ne développera pas un programme d'encodage oral) dans cette langue; la pratique productive continuera à être réservée au français en tant que langue-pont ou de transfert. Au moment où l'on veut développer simultanément des compétences productives en espagnol et en catalan, 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 les langues proches. Nos observations montrent en plus que les oppositions minimales interlinguistiques sont fixées dans la compétence euphonique, d'où l'importance d'inclure la dimension orale dans la didactique des langues proches. 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 propres langues de transfert. Les effets d'une telle méthode sont à la fois pro- et rétroactifs, en faveur de la langue-cible et des langues-pont.

*Quand on apprend une nouvelle langue, on risque d'oublier d'autres langues étrangères déjà apprises.*

Cette question ne fait pas la distinction 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 et de l'immersion langagière, 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 systématisme de l'architecture des langues dans laquelle rien n'existe isolément. La manière de poser la question ne correspond pas non plus au fonctionnement de notre lexique mental composé de réseaux associatifs à géométrie variable. Souvent, une question mal posée provoque des préjugés négatifs face au plurilinguisme.

*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<sup>123</sup>. 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.

### 1.11 Le modèle du transfert interlinguistique d'identification optimisé (*intelligent guessing*)

Bien que les études empiriques confirment que l'intercompréhension ne fonctionne pas selon un ordre déterminé et que l'intercompréhension automatisée se déroule de manière parallèle et non sérielle, la pédagogie doit proposer un schéma pour rendre

<sup>123</sup> Louis Dupont: *Les faux amis espagnols*. Genève/Paris : Droz 1961, préface.

l'intercompréhension planifiable et enseignable. A ces fins, les auteurs de la version allemande d'EuroComRom ont proposé un tableau synoptique qui visualise les différents *items* conduisant à un transfert d'identification de forme et de contenu. Il est recommandé de construire des exercices intercompréhensifs sur ce modèle. — Partons d'un exemple et décrivons la désambiguïsation d'un co-texte artificiel donné.

***Des choufs sémantisent,  
Mirate est a chouve gouape,  
Qui sémantise, mouge  
Mirate mouge-t-elle ?***

Dans le quatrain, des structures morpho-syntaxiques nous trahissent au premier coup d'œil qu'il s'agit d'un texte « français » : *des, est, qui, 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*. A partir de ces « constructions », on parvient facilement à inférer une grammaire d'hypothèses dans laquelle on trouve des caractéristiques suivantes :

<b>exemple, catégorie</b>	<b>marques morphologiques</b>		<b>observation</b>
<b>Nom</b>	m./f.	singul./pluriel	
Chouf	Chou <u>ve</u>	choufs (pl.)	
Mirate	f. (règle frçs : -e-final indique le f.)	(sing.)	nom propre
<b>Adjectif</b>			
Gouape	-e- final f. (?)	singulier	similaire à l'espagnol <i>guapa</i> 'joli'
<b>déterminant</b>			
des, a	A précédant 'un' n.f.	a ; des	
<b>Verbe</b>			
sémantiser, mouger		-e- 3 <sup>e</sup> pers. -ent- 3 <sup>e</sup> pers.plur.	sur le schéma fr. en -er
			-èlent, -ou- schémas frçs. ...

### 1.11.1 Plan pédagogique pour enseigner l'intercompréhension

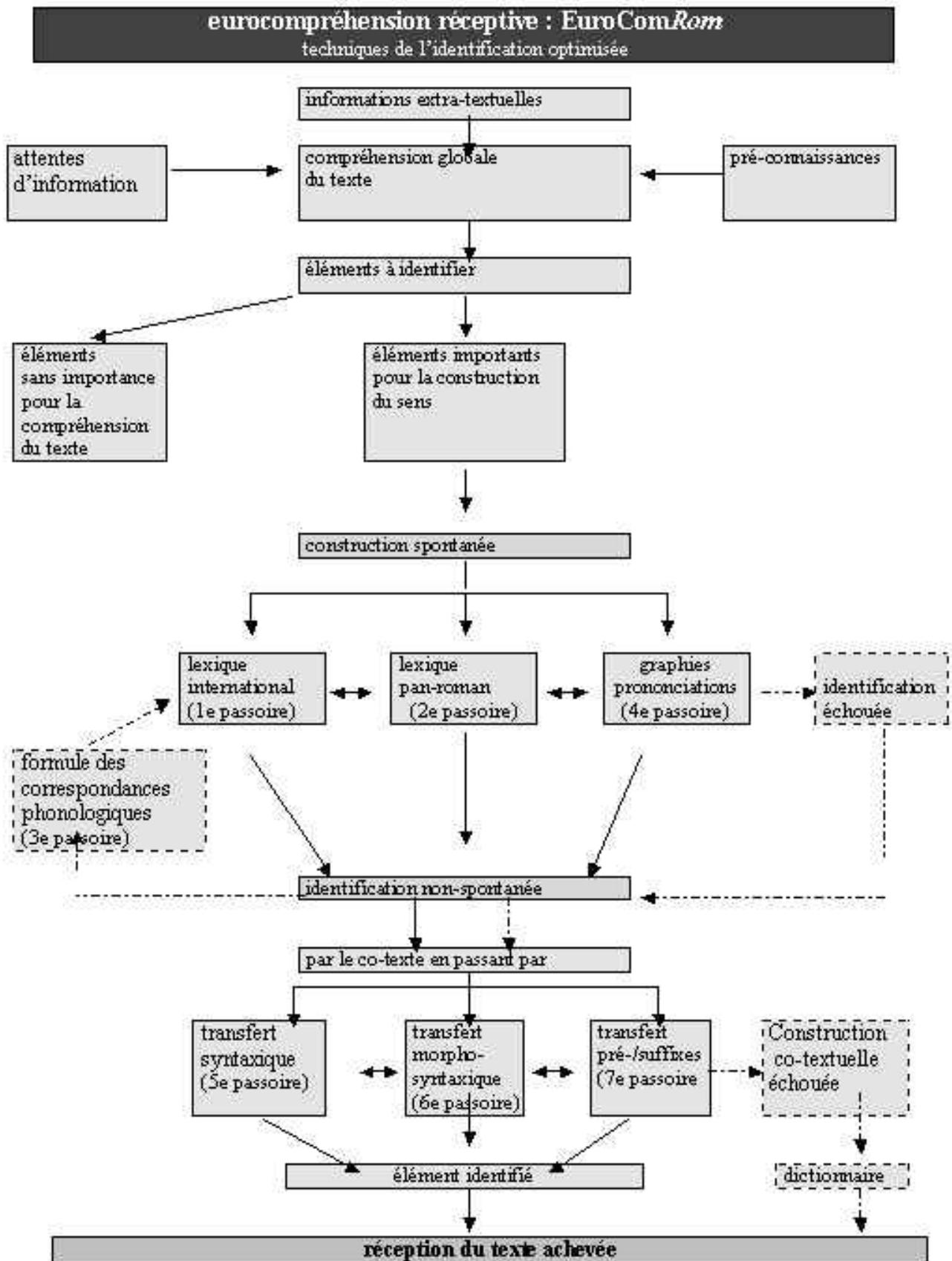


Figure 14 : Transfert d'identification optimisé

## Orientations pédagogiques pratiques

En classe, on procédera en traitant les questions suivantes :

*Qu'est-ce que j'ai/vous avez déjà compris du texte après une première / deuxième / troisième lecture ?*

La bonne réponse à cette question commence souvent par une description du titre et d'un classement 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 (*top down*). Les recherches sur l'intercompréhension auditive et de lecture ont clairement montré que ces stratégies inférentielles à partir de notre savoir encyclopédique réussissent seulement quand elles rencontrent suffisamment de données linguistiques (lexèmes, morphèmes...) identifiables. Autrement, 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 en traitant les mots et fonctions de profil *avant* le travail intercompréhensif au sens stricte du terme.

*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. Les expériences ont montré à plusieurs reprises qu'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.

*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 est facultative. Elle 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 pourtant essentielle pour tous ceux qui visent à construire une compétence pluri-

langues. Force est de dire cependant que de telles comparaisons « sérielles » élargissent notre répertoire transférentiel considérablement.

*Quels sont les éléments qui n'ont pas pu être identifiés ?*

Il est à propos de les catégoriser selon la classification des Sept tamis : Est-ce un verbe, un adjectif... ? S'agit-il d'une forme internationale ou pan-romane 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.

*Comment ai-je pu identifier l'élément inconnu ?*

Ici l'apprenant décrit le « chemin » — ses 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 sur 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 ?

Comme on vient de voir, EuroCom se focalise sur l'amélioration de la capacité constructive. La méthode donne le bagage nécessaire pour effectuer un maximum d'identifications interlinguistiques correctes avec un minimum d'investissement de temps, d'effort...

### 1.11.2 Outils externes 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 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. Les aspects méthodologiques d'EuroCom et des méthodes comparables demandent l'application d'une didactique du dictionnaire<sup>124</sup>.

## 1.12 Contenu des Sept tamis

*Aucune langue n'est une terre complètement inconnue...*

### 1.12.1 Programme et orientation

EuroComRom s'applique à toutes les grandes langues romanes. Les « tamis » permettent de retrouver ce qui est déjà connu dans chaque langue-cible romane nouvelle<sup>125</sup>. Pour travailler de manière efficace avec EuroComRom, l'apprenant doit connaître une langue romane. La connaissance de l'anglais peut, elle aussi, fournir une aide considérable, car une grande partie du lexique anglais est de provenance romane. En plus, l'anglais fournit de nombreux néologismes de la vie moderne (informatique, économie, sciences, sport, musique pop, etc.).

La subdivision systématique en sept champs divers naît des exigences méthodiques. À l'aide des Sept tamis, l'étudiant prendra conscience des domaines singuliers qui contribuent à la compréhension complexe. L'ordre interne du livre suit le principe « du plus facile au plus difficile ».

### 1.12.2 Conception des sept tamis

1. Le premier tamis comprend le **lexique international** (LI). Il s'agit surtout des « mots savants de caractère international » (*humour, enthousiasme, comédie, grammaire, ingénieur...*). Ce sont des cultismes provenant des grandes langues antiques qui ont accompagné la république des lettres européenne durant le Moyen-âge et la Renaissance jusqu'à nos jours. Ces mots d'origine gréco-romaine forment une composante textuelle identifiable à première vue. En plus, on y trouve d'autres types de mots : les scientismes surtout (*oxydation, hypercorrectisme, etc.*), les créations modernes (comme *libéralisme, liberalism, Liberalismus...* ou f./alld./angl. *anorak, ketch-up, cigarette...*). Souvent, ces créations ont également une base latine.
2. Le deuxième tamis filtre le lexique partagé par la famille des langues romanes, le **lexique pan-roman** (LP). Ce filtre ouvre aux francophones le chemin vers toutes

<sup>124</sup> Cf. Franz-Joseph Meissner : Wörterbücher. In : K.-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (éds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Francke (4<sup>e</sup> édition entièrement refondue), 402-406.

<sup>125</sup> Or, comme on l'a déjà mentionné, le même procédé est applicable à d'autres familles de langues (EuroComGerm ou EuroComSlav).

les autres langues néo-latines. Le lexique élémentaire pan-roman (500 mots) provient presque complètement de l'héritage latin.

3. Les **correspondances phonologiques** (CP) traduisent un nombre réduit de régularités interlinguistiques. Elles constituent le troisième tamis. Il permet d'identifier la parenté lexicale au niveau des signifiants et rend possible, sans effort particulier, d'établir des correspondances inter-langues comme le visualisent les séries mentionnées : it. *notte*, fr. *nuit*, esp. *noche*, pg. *noite* d'une part et it. *latte*, fr. *lait*, cat. *llet*, esp. *leche*, pg. *leite* de l'autre. Le lecteur se familiarisera rapidement avec une quantité considérable de correspondances et de règles interlinguistiques. L'architecture des langues romanes devient donc transparente.
4. Le quatrième tamis est lié aux **graphies et prononciations** (GP). Il est vrai que les langues romanes utilisent les mêmes alphabets pour la plus grande partie des sons, mais quelques phénomènes graphiques singuliers forment pourtant un obstacle pour la reconnaissance inter-lexicale et inter-sémantique. Avec la plus grande systématisme, notre méthode rend compte de ces écarts et elle montre la logique des conventions orthographiques de chaque langue en diminuant ainsi les obstacles au transfert.  
Parallèlement, quelques conventions de prononciation sont rendues transparentes et permettent ainsi d'identifier la parenté lexicale. Souvent il s'agit de mots écrits dans des modes divers qui se prononcent de manière similaire.
5. Le cinquième traite des **structures syntaxiques pan-romanes** (SP). Ce tamis permet de situer la position des articles, des noms, des adjectifs, des verbes, des conjugaisons etc. Ces structures dirigent notre attente de lecture et d'écoute, ce qui explique la supériorité des romanophones (même non-natifs) par rapport aux (seulement) anglophones ou germanophones lorsqu'il s'agit de comprendre un texte parlé dans une langue romane inconnue. Même dans des phrases subordonnées (relatives, conditionnelles), la position du mot est facilement reconnaissable.
6. Le sixième tamis filtre les éléments **morpho-syntaxiques** (MO). Il permet de reconnaître les éléments de base qui structurent les mots et la syntaxe des langues romanes. (Un exemple : Comment reconnaît-on la première personne du pluriel des verbes dans les langues romanes ?).  
Les éléments morpho-syntaxiques sont les éléments les plus fréquents d'un texte ; par conséquent, la reconnaissance est particulièrement efficace.
7. Le septième tamis, **préfixes et suffixes** (FX), enseigne la formation des interlexèmes.

### 1.12.3 Mini-portraits des langues romanes

Une fois le contact établi avec la ou les langues-cible, l'apprenant éprouvera le désir d'en savoir davantage. A cette fin, il trouvera des mini-portraits des langues romanes traitées. Ils permettront une information rapide sur la diffusion géographique et l'histoire de chaque langue ainsi que sur sa prononciation, sa graphie et ses structures

grammaticales de base.

Par la lecture des mini-portraits, le lecteur prendra conscience de ce qu'il a, jusqu'à maintenant, assimilé. C'est à ce moment qu'il verra les contours et les particularités de chaque langue. Un mini-lexique lui offre en plus les 400 éléments lexicaux les plus fréquents : nombres, articles, prépositions, substantifs, adjectifs, conjonctions, pronoms, adverbes de lieu, de temps, de quantité, les vingt verbes les plus diffusés avec des conjugaisons représentatives. De cette manière, il lui est possible de répéter les mots qu'il a déjà « identifiés » lors de la lecture des Sept tamis. Dans une liste conclusive, structurée de manière alphabétique, nous donnons pour chaque langue les mots les plus fréquents. Il s'agit de lexèmes qui composent entre 50 et 60 % d'un texte normal. De cette liste, on va extraire les mots-profil. Ces mots, dont le nombre est réduit, pourront être facilement mémorisés.

#### 1.12.4 Un exemple didactique

EuroComRom n'est pas seulement un cours de linguistique appliquée, mais une méthode menant à une compétence plurilingue de lecture. Ceci explique pourquoi les Sept tamis intègrent beaucoup de textes à des fins d'exercices pratiques en intercompréhension. Le chapitre 3, intitulé 'Propositions de texte', y est exclusivement dédié. Les lecteurs y trouveront des réflexions pédagogiques concernant le choix des textes.

#### 1.12.5 Lexique international de l'allemand

Comme la version française des Sept tamis s'adresse également aux germanophones désireux de se servir du français comme langue-pont vers d'autres langues romanes, nous incorporons la liste du lexique international présent dans la langue germanique.

#### 1.12.6 L'index

Dans le registre terminologique, le lecteur trouvera bien sûr des renvois aux termes utilisés et aux phénomènes explicités. Ceci nous amène à faire une petite note à propos de la valeur de la terminologie pour l'apprentissage. Bien que les auteurs d'EuroCom tentent d'éviter des excès dus à un emploi exagéré de la terminologie linguistique et didactique, force est de constater que la connaissance d'un terme facilite la mémorisation et la reconnaissance des phénomènes désignés. Connaître la terminologie est donc important pour le guidage méta-cognitif de l'apprentissage. La connaissance terminologique provoque des effets pédagogiques fructueux. Il est évident que ceci vaut en particulier pour l'intercompréhension, dont l'essence est la comparaison intra- et inter-langues. Rappelons du reste que dans les matières d'apprentissage, la redondance est une vertu qui facilite l'absorption des données linguistiques.

Etant donné que les mini-portraits des différentes langues ont toujours la même structure, il ne nous paraît pas propice de reprendre leur contenu dans l'index.

- Acte final du Pacte d'Helsinki 12  
 acteur transférentiel 37  
 adstrat gréco-romain 31  
 anglais 11  
 apprendre 59  
 assimilation phonétique 42  
 Babylone 12  
 base de transfert 51  
 besoins communicatifs 18  
 bilinguisme 63  
 bon lecteur 47  
 Cadre européen commun de référence  
   pour les langues 18  
 cahiers de vocabulaire 52  
 cahiers de vocabulaire plurilingues 52  
 chaîne parlée 50  
 collocations 27, 45  
 combinabilité 27  
 comparaison inter-langues 26  
 compétence du locuteur natif 65  
 congruence absolue 42  
 congruences 45  
 connaissances       procédures       et  
   déclaratives 47  
 co-occurrences 44  
 co-occurrences 45  
 correspondances phonologiques 74  
 créations de la vie moderne 35  
 cultismes 34, 73  
 déduction intelligente 48, 72  
 deviner 71  
 dictionnaire 51  
 dictionnaire personnalisé 52  
 didactique du plurilinguisme 22  
 discrimination 21  
 emprunts de signifiants 36  
 Enseignement des langues élargi 24  
 entité cognitive 51  
 équivalence 44  
 EuroCom 11  
 eurocompréhension 11  
 examen de plausibilité 44  
 exotismes de signification 34  
 faute (trans-)culturelle 65  
 fautes de langue 65  
 faux amis 43, 45  
 fonction enactive 40  
 fonction iconique 40  
 formes d'apprentissage 51  
 fréquence 27  
 genèse polysémique 31  
 grammaire hypothétique 50  
 grammaire spontanée 25  
 graphies et prononciations 74  
 hypothèses de langue 26  
 hypothèses sémantiques 50  
 identification de contenu 34  
 identification de forme 34  
 idiolectes 45, 63  
 intelligent guessing 48  
 intercompréhension 23  
 interférences 64  
 interformes 48  
 inter-langues 28  
 interlexème 44, 48  
 intermorphème 48  
 internationalisme 31  
 intersociété 12  
 intersynonymie paradigmatique 44  
 intersystème 26  
 l'interlinguistique 27  
 l'intersynonymie 42  
 l'orthophonie 53  
 lacune 44  
 langue 27  
 langue de l'apprenant 25, 26  
 langue de production 67  
 langue de spécialité 50  
 langue-pont 67  
 lecture intercompréhensive 47  
 lecture pluri-langue 34  
 lexique mental 27  
 lexique mental plurilingue 51  
 lexique pan-roman 73  
 lingua franca globale 18  
 lire à haute voix 52  
 mémoire de travail 49  
 morpho-syntaxe 74  
 mot-pivot 44  
 mots de profil 36  
 mots populaires 36  
 mots savants 36

- mots transparents 36
- mots-pivots 46
- multi language awareness 51
- multi-language awareness 60
- niveau 3 48
- orthophonie 53
- oublier les langues apprises
  - attrition* 67
- penser à haute voix 52
- phonèmes 45
- phons 45
- plurilinguisme 24
- plurilinguisme différencié 24
- polysémie 44, 45
- préfixes et suffixes 74
- prestation de traduction 35
- priming 49
- programme mental de compréhension
  - auditive 45
- programme mental de production écrite
  - 46
- programme mental de production orale
  - 46
- programme mentale de lecture 46
- prononciation 45
- protocoles d'apprentissage 52
- questone della lingua 17
- recodage phonologique 48
- recode phonologique mental 50
- régularités 27
- représentation phonologique 52
- rich language learning environment 59
- savoir déclaratif 28
- savoir encyclopédique 50
- savoir procédural 28
- scientismes 34, 73
- sélection 21
- semi-scientismes 34
- signifiant 21
- signifiants 48
- signifié 21
- smic linguistique 19
- société cognitive 24
- syntaxe 45
- syntaxe pan-romane 74
- systematicité 27
- transférabilité 36
- transfert 44
- transfert d'identification des formes 48
- transfert didactique 37
- transfert d'identification 44
- transfert interlinguistique 36
- Transfert intralinguistique 36
- type d'apprenant 51
- voie onomasiologique 50
- voie sémasiologique 50