HAL
open science

Les approches plurielles dans l'éducation aux langues

Doina Spiță, Mihaela Lupu, Dana Nica, Iulia Nica

To cite this version:

Doina Spiță, Mihaela Lupu, Dana Nica, Iulia Nica. Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : L'intercompréhension, en présence et en ligne. Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : L'intercompréhension, en présence et en ligne, Jun 2013, Iaşi, Roumanie. Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza" (Université Alexandru Ioan Cuza), 2016, 978-606-714-218-1. hal-01503071

HAL Id: hal-01503071

https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01503071

Submitted on 24 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES APPROCHES PLURIELLES DANS L'ÉDUCATION AUX LANGUES :

L'INTERCOMPRÉHENSION EN PRÉSENCE ET EN LIGNE

Textes réunis par

Doina Spiță • Mihaela Lupu • Dana Nica • Iulia Nica

Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași

Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne

Textes réunis par
Doina Spiță, Mihaela Lupu, Dana Nica, Iulia Nica

Ce livre est financé avec le soutien de la Commission européenne. Il n'engage que leurs auteurs et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait en être fait, ni des informations qui y sont contenues.

La responsabilité des textes revient aux auteurs.

ISBN 978-606-714-218-1

© Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2015
700109 – Iaşi, str. Pinului, nr. 1A, tel./fax: (0232) 314947
http:// www.editura.uaic.ro e-mail: editura@uaic.ro

Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne

Textes réunis par
Doina Spiță, Mihaela Lupu, Dana Nica, Iulia Nica

Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza“ Iaşi
2015

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension en présence et en ligne / ed.: Doina Spiţă, Mihaela Lupu, Dana Nica, Iulia Nica. - Iaşi : Editura Universităţii "Al. I. Cuza", 2015
Conţine bibliografie
ISBN 978-606-714-218-1

I. Spiţă, Doina (ed.)
II. Lupu, Mihaela (ed.)
III. Nica, Dana (ed.)

81(063)

SOMMAIRE

DOINA SPIȚĂ, Introduction 7

Allocution d'ouverture 11

MAGDA JEANRENAUD, Sur les traditions en traductologie roumaine 13

Conférence inaugurale 21

MICHEL CANDELIER, Le CARAP – un instrument d'appui pour l'élaboration et la mise en œuvre de propositions curriculaires 23

Conférences plénières 39

CHRISTIAN TREMBLAY, Le plurilinguisme européen sur le fil du rasoir 41

GAÏD EVENOU, Didactiser le contact entre les langues : quels enjeux sociaux et interculturels ? 67

SANDRA GARBARINO, Intercomprensione, informatica, interazione, internazionalizzazione, interdisciplinarità: Miriadi di "i" per la formazione al plurilinguismo 79

MADDALENA DE CARLO, Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles 93

Communications 107

JEAN-PIERRE CHAVAGNE, Intercompréhension et informatique : histoire d'une symbiose 109

FABRICE GILLES, Préparer des étudiants asiatiques à étudier dans l'UE : un projet de dispositif didactique plurilingue à distance 119

GLORIA ISABEL REYES ZEA, L'intercompréhension tout public : échange linguistique *Ut Vales ?* 131

CLAUDIA ELENA DINU, IOANA CREȚU, Outils d'intercompréhension et leur transférabilité en contexte LOS 147

RODICA MIGHIU, Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle 157

FELICIA CONSTANTIN, Rendre l'intercompréhension plus accessible – proposition pour un modèle de vulgarisation.....163

ANCA GAVRIL, L'intercompréhension en action.....179

PETRA DANA BENȚA, Intercompréhension en classe de FLE 187

IRINA-ELENA DAMASCHIN, Pratiques d'insertion curriculaire de l'intercompréhension en classe de FLE.....197

RALUCA VÂRLAN, « 6 langues romanes » à l'Institut français de Iaşi.....207

MIHAELA LUPU, L'intercompréhension en langues romanes : une affaire... corsée ? 213

DANA NICA, Modèles du XVIIe siècle : plurilinguisme et intercompréhension aux origines de la modernité 229

Introduction

DOINA SPIȚĂ
Université Alexandru Ioan Cuza, Iaşi, Roumanie
Coordinateur local du Projet MIRIADI
doinaspita@yahoo.com

Organisé dans le cadre du projet européen MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance), le colloque *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues: l'intercompréhension, en présence et en ligne*, tenu à Iaşi, en Roumanie, les 11-13 juin 2015, s'est donné pour objectifs de sensibiliser le public aux enjeux politiques et stratégiques des approches plurielles, comme solutions complémentaires à l'éducation aux langues dans le contexte du plurilinguisme, et de former à la pratique de l'intercompréhension, en présence et en ligne, dans les classes de langue.

Le colloque a été mis en place grâce à un large partenariat : le Centre européen pour les langues vivantes de Graz (CELV), l'Observatoire européen du plurilinguisme (OEP), le Ministère de la Culture – Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), le Bureau Europe centrale et orientale de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF-BECO), l'Association internationale pour la promotion de l'IC à distance (APICAD), le Centre de réussite universitaire de l'Université Alexandru Ioan Cuza de Iaşi (CRU UAIC) et la Bibliothèque Centrale Universitaire Mihai Eminescu (BCU), que nous remercions de leur soutien précieux. Cette collaboration s'est avérée extrêmement bénéfique pour le public cible : professeurs de diverses langues, du secondaire et de l'université (enseignants et chercheurs), curieux de découvrir ou d'approfondir de nouvelles méthodologies ; étudiants en master de didactique ou en licence, dans le but de poursuivre une carrière enseignante ; didacticiens de divers départements de la Faculté des Lettres ; enseignants formateurs du secondaire.

Effectivement, quelle réponse peut-on donner, en tant que professeurs de langues, à la problématique issue des phénomènes linguistiques de la globalisation ? Diverses réponses sont possibles, j'en retiendrais deux, qui divisent le positionnement des uns et des autres en deux orientations placées aux antipodes : l'uniformisation linguistique – et culturelle –, au nom de l'efficacité ou le repli sur soi. Essayant de pallier le caractère excessif de ces orientations, voici apparaître, il y a environ dix ans, une solution alternative, qu'on a désignée du nom d'*approches plurielles des langues et des cultures*. Elles ont pour ambition de s'appliquer à la fois à l'*Éveil aux langues*, à la *Didactique intégrée*, aux *Approches interculturelles* et à l'*Intercompréhension*. L'objectif qui les réunit est de former des acteurs à même de s'adapter à une large diversité de situations de communication multilingue, en faisant valoir leur propre plurilinguisme, conscient ou non-conscient, à partir d'un principe très simple : tout contact antérieur avec d'autres langues représente un potentiel personnel extrêmement précieux pour l'apprentissage d'une langue nouvelle. Militant pour un décloisonnement, les approches plurielles proposent la mise en œuvre d'activités qui impliquent, à la fois, plusieurs variétés linguistiques et culturelles.

Notre colloque a réuni plusieurs catégories d'intervenants. D'abord, des représentants des politiques linguistiques institutionnelles, invités à se prononcer au regard des politiques linguistiques éducatives préconisées ou réellement menées en Europe. Ensuite, des spécialistes des approches plurielles, surtout l'intercompréhension, invités à débattre autour du défi que représente la diffusion de ces orientations didactiques innovantes auprès des acteurs. Enfin, les acteurs eux-mêmes, des praticiens séduits par l'innovation inspirée par le plurilinguisme, bien que chargés le plus souvent de l'enseignement d'une seule langue particulière… Le questionnement des intervenants a porté sur un certain nombre de problèmes théoriques, mais surtout sur les aspects pratiques des approches plurielles, avec un accent plus particulier accordé à la pratique de l'intercompréhension à distance, qui fait l'objet de Miriadi. Qu'est-ce que donc Miriadi ?

Le projet MIRIADI est un projet européen qui se donne pour objectif d'assurer une diffusion pérenne des formations à l'intercompréhension en réseaux de groupes modulaires d'apprenants et/ou d'enseignants en formation (initiale ou continue) avec les technologies du web 2.0. La formation en réseau de groupes

modulaires permet aux groupes institutionnels de se reconfigurer en groupes de travail internationaux plurilingues, au cours d'une formation scénarisée et finalisée par un projet commun ou des tâches. Les groupes institutionnels peuvent être distants ou présentiels, ce qui rend la formation hybride. À cet effet, les outils et dispositifs réalisés depuis une dizaine d'années (tels Galanet et Galapro, que beaucoup de participants connaissent déjà) seront intégrés et optimisés suite à une vaste analyse des usages multiples menés à bien jusqu'à aujourd'hui (plus de 50 sessions et près de 6000 participants). Et ce pour différents publics, qui représentent les partenaires européens et latino-américains (partenaires tiers).

Miriadi vise à mettre en place un dispositif ambitieux d'inscription et de suivi des formations et des participants. Des expériences préalables, il est apparu la nécessité de pouvoir configurer les moyens employés selon les besoins du public cible. Dans le dispositif utilisé pour la formation, l'environnement informatique pour l'apprentissage joue un rôle déterminant, tant du point de vue du scénario, des tâches visées que de l'ergonomie de navigation et de l'interface graphique. Le projet se propose de mettre au point, à partir des moyens existants (réalisés dans des projets antérieurs ou en licence libre), un environnement adapté aux besoins de différents publics cibles. Le dispositif réalisé en premier lieu pour l'intercompréhension en langues romanes sera conçu pour être mis, en licence libre, à la disposition d'autres communautés d'enseignants et de chercheurs visant l'intercompréhension dans d'autres familles de langues. Les ateliers mis en place à l'occasion de notre colloque ont fait découvrir, à travers des expériences vécues d'intercompréhension, les points forts, ainsi que les barrières de cette approche. Autant de défis à relever !

Allocution d'ouverture

Sur les traditions en traductologie roumaine

MAGDA JEANRENAUD
Vice-doyenne de la Faculté des Lettres
Université Alexandru Ioan Cuza, Iaşi, Roumanie
mjeanrenaud@hotmail.com

Abstract: *I examined here two "verdicts" on the specificity (or the lack of specificity) of Romanian translation studies in order to explain the present situation in this field: one given in the* Encyclopedia of Translation Studies*, the other in a book on "Romanian translation ideas and meta-ideas". I believe that the present situation justifies this hypothesis: the specificity of translation theories in the Romanian space is entailed by the existence of two circuits. The first is academic and international, aiming at including the Romanian research in European directions, by assimilating them more or less. The second is a national circuit, where the positions expressed within the first circuit penetrate indirectly, through "central" languages; their interaction occurs mainly through other languages, not through an interiorization process related to the language of the source space.*
Keywords: *translation studies, translation, globalization, symbolic field, Romanian translation studies.*

Rezumat: *Mi-am propus să examinez temeiurile a două „verdicte" contradictorii privind starea traductologiei românești, unul dat în 1998, în* Encyclopedia of Translation Studies*, celălalt într-o lucrare mai recentă, privind „ideile și metaideile traductive românești". Am încercat să arăt că actuala situație din traductologia românească îndreptățește următoarea ipoteză: specificul actual al teoriilor traductologice în spațiul românesc decurge din existența a două circuite, unul academic și internațional, și altul, intern, în care pozițiile exprimate în cadrul celui dintîi pătrund indirect, prin intermediul limbilor „centrale", între cele două interacțiunea făcîndu-se sporadic, aproape exclusiv prin intermediul altor limbi, și nu printr-un proces de interiorizare legat de limba română.*
Cuvinte-cheie: *traductologie, traducere, globalizare, cîmp simbolic, traductologie română.*

Je voudrais vous dire, même si vous le savez mieux que moi, combien votre démarche et peut-être aussi votre combat est nécessaire dans l'Europe du présent.

J'ai analysé récemment et essayé d'expliquer dans une étude de grandes dimensions deux verdicts apparemment contradictoires concernant la spécificité de la pensée traductologique roumaine. Le premier est exprimé dans l'édition de 1998 de *l'Encyclopedia of Translation Studies* (Kohn, 1998 : 539) et affirme que celle-ci consiste dans le développement de la réflexion sur la pratique traductive, ce qu'on a essayé de consacrer sous le nom de pratico-théorie (Mavrodin, 1983 : 4) sur la toile de fond d'une réticence marquée envers la théorie, situation qui pousse la théorie dans une posture d'auto-justification.

D'autre part, l'auteure (Lungu Badea, 2013 : 109, 132-133) d'un ouvrage paru il y a quelques années sur « les idées traductologiques roumaines » constate le manque total de spécificité de la traductologie roumaine. Or, dans cette décennie et demie qui sépare la parution des deux ouvrages, justement, l'étude académique de la traductologie s'est massivement consolidée, à grande vitesse, dans tout l'enseignement universitaire roumain et ceci à tous ses niveaux (licence, master, doctorat, projets de recherche). S'il fallait faire confiance aux deux diagnostics, on pourrait déduire que l'extension et la consolidation de ce domaine de recherche n'a pas entraîné une consolidation d'une spécificité roumaine mais, au contraire, elle aurait détruit celle qui existait dans les années 90, déterminant sa dilution dans un processus de « globalisation » et de « mondialisation » de la recherche. Il n'en est pas moins vrai que la fracture historique, idéologique et politique d'après 1989 a modifié radicalement l'idée de continuité et a entraîné même un refus de toute prise en charge d'une tradition.

Enfin, après 1995 se produit progressivement l'institutionnalisation de la traductologie : autour des années 2000 apparaissent pratiquement dans tout l'enseignement universitaire des formations en traduction, niveau licence ; par la suite, on a mis en chantier les masters en traduction et interprétariat, ce qui entraîna l'élaboration d'un grand nombre de licences et de dissertations axées sur ce domaine. Le nombre des doctorats en traductologie se multiplie chaque année, même si la procédure d'admission dans les Écoles doctorales et les cours obligatoires de première année, déroulés dans le cadre de deux modules, littéraire et linguistique, n'acceptent que tacitement une spécialisation strictement traductologique.

En même temps, les colloques et toutes sortes de manifestations scientifiques consacrés à la traductologie se multiplient. La recherche, à son tour, connaît un fort essor, grâce aux grands projets de recherche européens et nationaux, entraînant de larges équipes de chercheurs qui ont ainsi l'occasion de se spécialiser dans le domaine traductologique. La circulation des idées ne se fait plus exclusivement par les livres, les contacts directs se multiplient eux aussi, y compris par les programmes de mobilité Erasmus et CEEPUS.

Parallèlement, les thèmes traductologiques spécifiques à l'espace roumain de la période antérieure tels qu'ils ont été délimités par Janos Kohn – l'accent sur la pratique et, par ricochet, la réticence par rapport à la théorie – disparaissent ou se diluent fortement avec l'institutionnalisation du domaine traductologique et ceci pour au moins deux raisons conjuguées : d'une part, la synchronisation avec la réflexion européenne qui a consolidé déjà les nouveaux domaines d'investigation de la traduction – acte et processus –, dont les thèmes principaux sont repris dans l'enseignement et, d'autre part, une réserve de nature idéologique, qui a entraîné une méfiance et même un désintérêt par rapport aux axes de réflexion de la période antérieure.

Cette large ouverture vers l'espace occidental entraîne aussi un changement dans la configuration des centres d'intérêt et, en fin de compte, de la formation même des jeunes chercheuses et chercheurs, de plus en plus intéressés par les grandes théories élaborées en Occident mais aussi par les voies les plus productives de pénétration rapide dans le champ symbolique dessiné au « centre ».

À la « fracture » entre un « avant » et un « après » s'ajoutent deux autres éléments, à effet conjugué, de nature à diluer jusqu'à leur disparition même certaines traditions spécifiques à l'espace roumain : d'une part, le processus de globalisation et de mondialisation, y compris du champ symbolique, et, de l'autre, la position « marginale » de la langue et de la culture roumaine par rapport aux langues et cultures de grande circulation. Je crois que l'analyse sociologique effectuée par Gisèle Sapiro concernant la composition du marché mondial des traductions, par définition asymétrique, où les flux se déplacent du centre vers la périphérie (Sapiro, 2012 : 33) du point de vue du rapport entre les langues source et les langues cible (l'anglais occupant une position « hyper-centrale », le français, l'allemand et le russe une position « centrale » et le reste, couvrant moins de 1% du marché des traductions, une

position « périphérique »), peut être étendue à la circulation des flux théoriques, fortement influencés, eux aussi, par les langues-cultures où ils se développent, s'inscrivant aujourd'hui sur des directions à sens presque unique : d'où le verdict de Sapiro, qui affirme que la globalisation « n'a pas favorisé la diversité culturelle » (Sapiro, 2012 : 37). En ce qui me concerne, je crois pouvoir avancer aussi que, avec l'explosion des recherches en traductologie, la pression du « centre » ou des « centres » anglo-saxons s'est produite sans résistance aucune, entraînant la disparition de la spécificité de la période antérieure, sans pour autant en édifier une autre.

Les explications en sont multiples : je vais en synthétiser quelques-unes. Les spécialisations en traductologie, improprement appelées en Roumanie LMA (langues modernes appliquées), offrent une double spécialisation, en traductologie et en deux langues étrangères : par conséquent, les étudiants qui ont comme première ou deuxième spécialisation la langue roumaine n'y ont pas accès.

Les cours magistraux se font, selon une ancienne tradition, dans la langue dans laquelle les étudiants se spécialisent, c'est-à-dire les deux langues étrangères étudiées : par exemple, l'étudiant participe à deux cours parallèles d'introduction à la traductologie, l'un donné en anglais, l'autre en français. Les travaux de licence et de dissertation sont élaborés dans la langue principale de spécialisation.

Ce n'est qu'au niveau master que des étudiants ayant étudié le roumain en licence peuvent s'inscrire, mais ils seront défavorisés, n'ayant pas acquis une base théorique de spécialité au niveau licence. Ceux qui continuent leur formation par une thèse de doctorat optent majoritairement pour sa rédaction dans la langue dans laquelle ils ont étudié les matières théoriques, ce qui facilite l'utilisation de l'appareil conceptuel, dont la transposition en roumain reste, pour certains, à tout jamais opaque. Cette ancienne tradition de l'enseignement roumain n'a jamais été contestée et, de nos jours, c'est aussi grâce à elle que la circulation des étudiants étrangers vers la Roumanie dans le cadre des programmes Erasmus est possible.

Nous disposons de deux revues exclusivement consacrées à la traductologie : une d'entre elles (*Atelier de traduction*, fondée en 2004, deux numéros par an, Université Ștefan cel Mare de Suceava) paraît exclusivement en français ; l'autre (*Translationes*, fondée en 2009, un numéro par an, Université de l'Ouest de Timișoara) paraît dans plusieurs langues de grande circulation, sauf le roumain. Leur impact dans la création et l'assimilation des équivalences conceptuelles en roumain est ainsi pratiquement nul.

La vision du sociologue canadien d'origine roumaine Mircea Vultur concernant le rapport entre la « globalisation culturelle » (Vultur, 2004 : 192-199), définie comme un processus de « dissémination des cultures dans le monde », et ce qu'il appelle « smaller Eastern European societies », est particulièrement optimiste, optimisme qui résulte du positionnement du chercheur canadien au « centre » : ainsi placé, il voit dans l'extension des influences du « centre » vers la « périphérie » un phénomène inévitable, soutenu non seulement du « dehors », mais surtout du « dedans », par le mécanisme même de l'évolution des mentalités est-européennes, où « the fear of linguistic Americanization and the domination of English language does not exist as a serious concern » (Vultur, 2004 : 195) ; ce phénomène détermine par ricochet, concède-t-il cependant, une homogénéisation des cultures provoquée par la suprématie de la culture disséminée par la langue et la culture anglo-saxonnes.

L'analyse des fichiers de la Bibliothèque Centrale Universitaire de Iași concernant le mot-clé « traductologie » (j'ai épluché 176 fiches bibliographiques couvrant la période 1993-décembre 2014) met au jour certains traits distinctifs de la réflexion traductologique actuelle dans l'espace roumain : la bibliothèque a acheté ou accepté en donation un nombre très réduit de livres (11) ; le nombre d'ouvrages à thématique traductologique traduits en roumain est aussi très réduit (7). Les maisons d'édition roumaines ont publié pendant cet intervalle 22 volumes en roumain écrits par des auteurs roumains mais... 50 ouvrages signés par des auteurs roumains et écrits dans d'autres langues, dont 26 en anglais et 17 en français. Par contre, la percée des auteurs roumains de pareils ouvrages sur le marché européen du livre est très réduite, et se limite à deux auteurs.

Ce déséquilibre accentué entre la production de livres publiés en langue roumaine et dans d'autres langues, parmi lesquelles l'anglais vient en tête, a entraîné l'« adoption » des traditions occidentales sans que se manifeste un intérêt pour leur ancrage dans la culture autochtone ; c'est ce qui explique, entre autres, la pauvreté des terminologies conceptuelles roumaines et leurs fluctuations d'un auteur à l'autre, autrement dit leur incapacité à se consolider et à germer en roumain. Les auteurs de ces ouvrages préfèrent publier dans des langues de circulation, le plus souvent par leurs propres moyens, dans un

désir, plutôt irréaliste, de pénétrer ainsi plus vite sur le marché du livre étranger. D'autre part, ils mettent ainsi en péril la réception de leurs ouvrages auprès du public roumain, ce qui entraîne une fragmentation du savoir, qui reste enfermé dans la langue dans laquelle ont été écrits leurs textes, faute de pouvoir être véhiculés dans leur langue maternelle, ce qui aurait massivement contribué à leur entrée dans un circuit national. Cette fracture se reflète dans le milieu des traducteurs, qui deviennent de plus en plus « invisibles », enfermés dans leurs langues de travail et disposant d'un accès limité aux textes qui parlent de leur profession : s'insinue ainsi l'idée que leur langue maternelle, la langue cible de leurs traductions, devient à son tour de plus en plus « invisible ».

D'où l'hypothèse suivante : la spécificité actuelle des théories traductologiques dans l'espace roumain découle de l'existence de deux circuits, un circuit académique et international, issu de l'assimilation des directions de recherche européennes et anglo-saxonnes, et un autre, interne, où les points de vue dessinés dans l'autre pénètrent indirectement, par le biais des langues « centrales », et se manifeste sous la forme d'affinités sélectives et électives, entre les deux l'interaction se faisant sporadiquement, et surtout par l'intermédiaire d'autres langues et non par un processus d'intériorisation lié à la langue et la culture de l'espace roumain.

De ce point de vue, il faudrait réfléchir sur l'enrichissement sémantique et l'ouverture culturelle que la langue française met en chantier grâce à la façon dont elle a traduit le terme anglais *globalization* par *mondialisation* ; par la suite, l'introduction, en français, de la *globalisation* a rendu possible une intéressante nuance sémantique qui a fait que ces deux termes ne soient pas des synonymes parfaits. Étant donné que le terme français *mondialisation* admet des antonymes et des dérivés (*alter* et *anti*), il connote le pluralisme, l'hétérogénéité. Les prévisions brillamment synthétisées par Michael Oustinoff (Oustinoff, 2011 : 153-165) – et qui sont basées sur la phase actuelle de la mondialisation, phase par excellence culturelle – s'appuient, depuis la *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle* (2001), sur le multilinguisme, sur la pluralité des langues vue comme « la première réalité politique du monde contemporain » (Wolton, 2003, *apud* Oustinoff, 2011 : 101).

C'est, je crois, la seule voie pour réguler l'europocentrisme et sauver la diversité culturelle, d'autant plus que de nouveaux phénomènes se produisent à l'échelle du monde, phénomènes liés au transfert des technologies vers les sociétés moins développées qui commencent à leur tour à se développer et à les transférer vers d'autres sociétés, et ce transfert ne se fait plus par l'intermédiaire d'une langue véhiculaire, mais par l'intermédiaire des langues « locales » (Oustinoff, 2011 : 168). Nous sommes en train de sortir de la phase où la maîtrise d'une seule langue, l'anglais, était nécessaire, pour entrer, et nous y sommes déjà, dans celle du plurilinguisme (Oustinoff, 2011 : 169), comme le prouve aussi le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007), encore insuffisamment débattu dans l'espace roumain.

Bibliographie

Baker, M., Saldanha, G. (éd.), 2009 (2nd edition). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York : Routledge.

Pym, A., 2011. Empirisme et mauvais philosophie en traductologie. In : T. Boukreeva-Milliaressi (éd.), *De la linguistique à la traductologie : interpréter-traduire*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

Hermans, T., vol. 1, 2006, vol. 2, 2012, 2014. *Translating Others*. New York : Routledge. (La première édition date de 2006, publiée chez Manchester : St. Jerome Publishing).

Hermans, T. (éd.), 2002. *Crosscultural Transgressions : Research Models in Translation*. New York : St. Jerome Publishing, Routledge, 2014.

Kohn, J., 1998 (rééd. 2000). Romanian Tradition. In : M. Baker, L. Van Doorslaer (éd.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York : Routledge.

Lungu Badea, G., 2013. *Idei și metaidei traductive românești (secolele XVI-XXI)*. Timișoara : Editura Eurostampa.

Mavrodin, I., 1983. « La traduction – une pratico-théorie », *Cahiers roumains d'études littéraires*, nº 1, p. 4-11.

Pym, A., Shlesinger, M., Simeon D. (éd.), 2008. *Beyond Descriptive Translation Studies: Investigations in Homage to Gideon Toury*. Amsterdam : John Benjamins.

Oustinoff, M., 2011. *Traduire et communiquer à l'heure de la mondialisation*. Paris : CNRS Éditions.

Sapiro, G., 2012. Editorial Policy and Translation. In : Y. Gambier, L. van Doorslaer (éd.), *Handbook of Translation Studies*, vol. 3. Amsterdam : John Benjamins.

Vultur, M., 2004. Cultural Globalization and Smaller Eastern European Societies : Reflections on Québec and Canadian Perspectives. In : Baillargeon, Jean-Paul (éd.), *The Handing Down of Culture, Smaller Societies and Globalization*. Toronto : Gubstreet Editions. Cf., pour la version française, Baillargeon, J.-P. (éd.), 2002. *Transmission de la culture, petites sociétés, mondialisation*. Laval : Presses de l'Université de Laval.

Wolton, D., 2003. *L'autre mondialisation*. Paris : Flammarion.

Conférence inaugurale

Le CARAP – un instrument d'appui pour l'élaboration et la mise en œuvre de propositions curriculaires

MICHEL CANDELIER
CREN-InEdUM, Université du Maine, France
mcandelier@wanadoo.fr

Abstract: *In this article, three curriculum proposals for a plurilingual education issuing from three different countries (Austria, France, and Germany) are analysed in order to identify their common principles. In a second step, a comparison is made between these principles and the ones underlying the so called "Pluralistic approaches" (awakening to languages, integrated language teaching, intercomprehension between related languages and the intercultural approach(es)). Relying on the concordance stated between both sets of principles, the author suggests that the* Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA) *and its accompanying tools should be used more systematically when implementing plurilingual* curricula.
Keywords: *plurilingualism,* curriculum*, plural approaches, CARAP, learners' languages, integrated language teaching.*

Rezumat: *În acest articol sunt analizate trei propuneri de curriculum pentru o educație plurilingvă, provenind din trei țări diferite (Austria, Franța și Germania), cu scopul de a identifica principiile lor comune. Într-o a doua etapă, se face o comparație între aceste principii și cele care stau la baza așa-numitelor „abordări pluraliste" (sensibilizarea lingvistică, predarea integrată a limbilor străine, intercomprehensiunea între limbile înrudite și abordarea sau abordările interculturale). Bazându-se pe concordanța marcată între cele două serii de principii, autorul sugerează că documentul* CARAP (Cadrul de referință pentru abordările pluraliste ale limbilor și culturilor) *și instrumentele sale însoțitoare ar trebui să fie utilizate cu mai mare regularitate în aplicarea programelor plurilingve.*
Cuvinte-cheie: *plurilingvism,* curriculum*, abordări pluraliste, CARAP, limbile cursanților, didactica integrată a limbilor.*

1. Présentation[1]

Notre premier objectif sera de comparer les principes sous-jacents à trois propositions de *curriculum linguistique intégré* publiées dans trois pays : Allemagne, Autriche, France. Il s'agit, dans l'ordre de ces pays, du *Gesamtsprachencurriculum* (*Curriculum linguistique global*) (Hufeisen, 2011), du *Curriculum Mehrsprachigkeit* (*Curriculum Plurilinguisme*) (Reich & Krumm, 2013 : 10-77) et du chapitre 4, intitulé « Construire des curriculums d'éducation à la pluralité des langues et des cultures », de l'ouvrage de l'ADEB (*Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue*) coordonné par Coste (Coste, 2013 : 169-208).

Les principes communs à ces trois propositions nous serviront de points d'entrée vers le CARAP (*Cadre de référence des approches plurielles des langues et des cultures*)[2]. Nous chercherons à montrer dans quelle mesure les approches plurielles correspondent à ces principes et en tirerons des conclusions sur l'appui que le CARAP peut apporter à la fois à la formulation fine et à la mise en œuvre de ces curriculums plurilingues – ou de tout autre curriculum reposant sur les mêmes principes.

Le CARAP a déjà inspiré plusieurs curriculums officiels existants ou en cours d'introduction (en Autriche, Catalogne et Suisse), dont les liens avec le CARAP et les approches plurielles ont été analysés dans deux publications (Daryai-Hansen *et al.*, 2015 ; De Pietro *et al.*, 2015)[3]. Nous nous limiterons ici aux trois propositions de curriculum déjà nommées. En comparaison avec les curriculums officiels, de telles propositions ont l'avantage, pour notre étude, de recourir à des justifications souvent plus approfondies, et se prêtent ainsi mieux à la discussion.

---

[1] Cet article reprend quelques éléments élaborés en vue d'une présentation plus globale effectuée conjointement avec Anna Schröder-Sura en septembre 2013 à Augsburg, lors d'un Congrès de la *Deutsche Gesellschaft für Fremdssprachenforschung*. Le titre en était : « Mehrsprachige Curricula in Europa – Neuorientierungen, Entwicklungen, Beispiele » (« Curriculums plurilingues en Europe – Nouvelles orientations, développements, exemples »). Je remercie A. Schöder-Sura pour les discussions fructueuses que nous avons eues sur cette partie du travail.

[2] Cf. Candelier *et al.*, 2012 ; Candelier & Schröder-Sura, 2015 ; le site http://carap.ecml.at.

[3] Quelques liens vers de tels curriculums : Suisse romande : http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/; Suisse alémanique : http://www.lehrplan.ch, http://www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/methoden.html#a03 ; Tessin : http://www.pianodistudio.ch ; Catalogne : https://www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm ; https://www.gencat.net/diari/4915/07176092.htm. Les propositions pour l'Autriche sont en lien avec le *Curriculum Mehrsprachigkeit* de Reich et Krumm. On verra aussi le projet en cours d'élaboration en Finlande (https://frepafin.wordpress.com), la place de l'éveil aux langues dans les curriculums luxembourgeois (Gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg, 2011) et celle de l'éveil aux langues et de la didactique intégrée dans les nouveaux programmes français, de la maternelle au collège (http://eduscol.education.fr/cid87314/nouveau-programme-pour-l-ecole-maternelle-rentree-2015.html ; http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html).

2. Méthodologie

Les *principes* en fonction desquels notre comparaison entre les trois propositions curriculaires s'est effectuée sont les décisions que les auteurs ont prises (et explicitent) à propos de ce que ces curriculums doivent permettre et assurer, parmi lesquelles on trouve en particulier l'énoncé de buts possibles pour l'enseignement.

La figure 1 présente un extrait de l'outil de comparaison que nous nous sommes fabriqué sous Excel et permettra d'exposer, brièvement, notre méthode de travail.

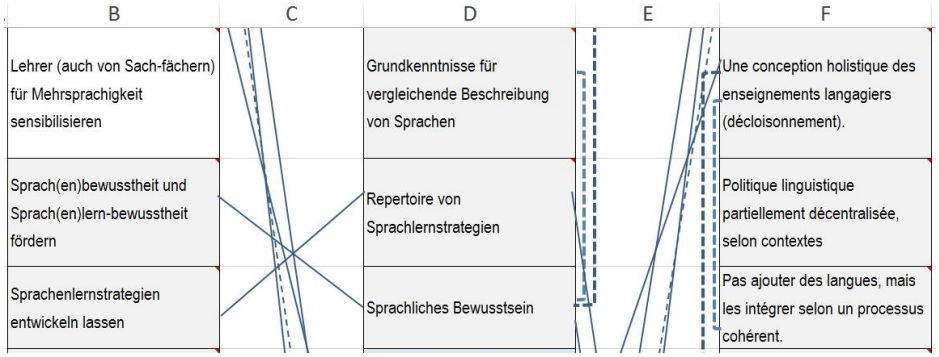


Figure 1.

Les trois colonnes correspondent aux trois documents analysés. De gauche à droite : le *Curriculum linguistique global* de Hufeisen, le *Curriculum Plurilinguisme* de Reich & Krumm et les propositions de l'ADEB. Les cases contiennent des relevés – sous forme parfois abrégée – de formulations sélectionnés dans les documents en fonction de leur correspondance à la définition retenue plus haut pour les principes. Par exemple : « Pas ajouter des langues, mais les intégrer selon un processus cohérent », « Sprachenlernstrategien entwickeln lassen » (« Faire développer des stratégies d'apprentissage linguistique »). Les petits triangles rouges en haut à droite de la plupart des cases signalent la présence de commentaires. Nous y avons placé des extraits plus larges des textes analysés, précisant bien le sens des formulations sélectionnées. Par exemple, pour la case « Pas ajouter des langues, mais les intégrer selon un processus cohérent » : « De la logique de l'ajout de langues au curriculum à celle d'un curriculum intégré des langues » ; « Passer de la contiguïté à la continuité » ; « […] à travers un processus cohérent et conscient d'agencement efficace des langues à enseigner (y

compris la/les langue(s) de scolarisation) orienté par des finalités éducatives précisément établies ». Ces commentaires, qui fonctionnent comme des aides mémoires – voire comme des rappels à l'ordre – nous ont semblé indispensables pour éviter les glissements de sens qui guettent le chercheur lorsqu'il travaille avec des formulations aussi brèves et décontextualisées que celles qui figurent dans les cases.

Les liens sont établis dans une seconde étape, au cours d'un travail d'induction-synthèse qui, simultanément à la mise en relation, conduit à la formulation des principes recherchés. Ils relient des éléments qui relèvent du même principe.

Les relations sont de deux ordres. Les pointillés verticaux rapprochent des éléments d'un même document (comme « Pas ajouter des langues, mais les intégrer selon un processus cohérent » et « Une conception holistique des enseignements langagiers (décloisonnement) »). Les traits obliques relient des cases de documents différents. C'est ainsi qu'on a un lien entre « Sprachenlernstrategien entwickeln lassen » (« Faire développer des stratégies d'apprentissage linguistique ») et « Repertoire von Sprachlernstrategien » (« Répertoire de stratégies d'apprentissage linguistique »). Il arrive – rarement – qu'ils soient eux aussi en pointillés, lorsque le lien est plus distendu.

L'ensemble des éléments reliés forme la base de la formulation d'un *principe*. Par exemple, les liens (partiellement visibles dans la figure 1) entre « Pas ajouter des langues, mais les intégrer selon un processus cohérent », « Une conception holistique des enseignements langagiers (décloisonnement) » (ADEB), « Integration der sprachlichen Bildung (+ Synergie) » (Reich & Krumm) et « Synergien ausnutzen, um Zeit zu sparen » ainsi que « Schwerpunkt / Ziel : Integration für Synergie » (Hufeisen) conduisent à l'énonciation d'un principe « Conception intégrative de l'enseignement / apprentissage des langues » (explicité plus bas). Mais liens et principes sont en rapport de détermination réciproque : en retour, le principe justifie le choix des liens. Comme nous l'avons indiqué plus haut, élaboration du principe et mise en relation entre les cases s'effectuent simultanément.

Avant de poursuivre, une remarque : la démarche utilisée fait apparaitre de façon particulièrement tangible le fait que – en la matière – l'idéal épistémologique de catégories clairement séparées les unes des autres (les *principes*) ne peut pas être atteint. Entre les principes construits, il existe des relations diverses de l'ordre du

recoupement, de l'inclusion, de la condition. Par exemple, le développement de stratégies d'apprentissage (principe 3) a pour condition le développement de la conscience d'apprentissage (qui constitue une partie du principe 2). Un tel entremêlement peut, de façon plus positive, être considéré comme l'indice de la cohérence de chaque proposition curriculaire.

3. Six principes communs

Ce travail a permis de dégager six principes globalement communs – ce qui n'exclut pas bien sûr quelques différences mineures – aux trois propositions curriculaires examinées :

3.1. Une conception intégrative de l'enseignement / apprentissage des langues

On peut parler pour cela de conception holistique, comme le fait l'ADEB[4] avec la formulation suivante : « De l'enseignement cloisonné de différentes langues vers une conception holistique des enseignements langagiers » (38). Reich&Krumm parlent d'une « intégration de la formation linguistique » (10) et Hufeisen d'une « intégration de divers aspects de l'apprentissage (institutionnel) des langues ». Elle ajoute « dans le but de tirer profit de synergies lors de l'apprentissage des langues » (265-266). La référence à la synergie et à ses bénéfices est dans les trois documents.

Dans le texte de l'ADEB – mais pas dans les deux autres – la « langue majeure de scolarisation » constitue « le centre de gravité et le principal bénéficiaire » du processus intégratif (37). Le lien avec les propositions récentes du Conseil de l'Europe est évident[5].

[4] Nous utiliserons les raccourcis suivants pour référer aux trois documents analysés : *Hufeisen* pour Hufeisen 2011 ; *Reich&Krumm* pour Reich & Krumm 2013 ; *ADEB* pour Coste 2013. Pour les deux premiers, on donne parfois directement la citation traduite en français afin d'alléger le texte. Par simplification également, on donne le numéro de page directement entre parenthèses, derrière la citation.

[5] Sur la page d'accueil de *l'Unité des politiques linguistiques* du Conseil de l'Europe, cette langue est désormais placée au centre d'un schéma de base qui représente l'ensemble des langues présentes dans l'école (www.coe.int/lang-platform/fr). Ceci afin de « souligner la

3.2. La prise en compte de l'ensemble des ressources linguistiques des apprenants

L'expression retenue est très proche des formulations de Reich&Krumm, qui indiquent que le curriculum plurilinguisme qu'ils proposent « doit renvoyer aux ressources linguistiques des élèves dans leur ensemble » (« Dabei bezieht es sich auf die sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler insgesamt ») (10). Les deux auteurs ajoutent : « On met ainsi également en valeur les langues qui ne font pas partie du canon des langues apprises à l'école en Autriche, mais qui sont importantes sur le plan biographique pour certains élèves » (*ibid.*). Hufeisen parle de « relier les plurilinguismes existants et les plurilinguismes visés » (« die vorhandenen Mehrsprachigkeiten und die angestrebten Mehrsprachigkeiten miteinander zu verbinden » (268). Le mot « ressources » (Reich&Krumm) a l'avantage d'ouvrir à une interprétation selon laquelle on peut tirer de ces langues un bénéfice pour toute la classe.

L'ADEB préconise un passage « du plurilinguisme négligé des répertoires des apprenants et de la communauté proche à un plurilinguisme inclusif reconnu et valorisé par l'école » (38).

Le principe de la prise en compte du plurilinguisme existant des apprenants a en fait une double dimension :

- une dimension *technique* en vue des apprentissages, liée à la définition de la compétence plurilingue (cf. Conseil de l'Europe, 2001 : 129) – c'est bien à l'ensemble du répertoire en construction de l'apprenant que le premier principe doit alors s'appliquer[6] ;
- une dimension à la fois *affective et éthique*, que l'on trouve exprimée dans l'expression « reconnu et valorisé » de la citation de l'ADEB.

position particulière et les fonctions déterminantes de la langue - justement dite « majeure » – de scolarisation dans la réussite du projet éducatif » (Coste *et al.*, 2007 : 24).

[6] On peut parler ici d'une relation entre les principes : une prise en compte correcte du principe 1 (et de sa justification en termes d'apprentissage : l'appui sur les connaissances déjà existantes) conduit nécessairement au principe 2.

Cette seconde dimension est présente également dans les deux autres propositions curriculaires. Hufeisen parle de « présenter aux apprenants leur(s) plurilinguisme(s) comme une valeur en soi » (« als Wert an sich zu verdeutlichen ») (266). Reich&Krumm parlent aussi de « valeur » des langues des apprenants (61) et de « discussions en classe à propos d'expressions dévalorisantes relatives aux langues et à leur usage » (22).

Si les deux principes qui viennent d'être énoncés nous semblent spécifiques aux curriculums plurilingues, ce n'est pas le cas pour les quatre suivants.

3.3. Le soutien au développement de la conscience (d'apprentissage) linguistique

Hufeisen parle de « construire et de favoriser la conscience linguistique et la conscience d'apprentissage linguistique à travers l'ensemble des langues et de façon systématique » (267).

Le document ADEB prévoit « l'entraînement à réfléchir sur les phénomènes discursifs, communicatifs et culturels » ainsi que « l'entraînement à réfléchir [...] sur les processus d'acquisition des langues » (172).

Reich&Krumm parlent d'une « conscience de soi linguistique » (10), dont on peut penser qu'elle englobe la conscience de l'apprentissage linguistique propre, puisque la construction de stratégies d'apprentissage est explicitement visée, comme on le verra au point suivant.

La combinaison d'une perspective intégrative (principe 1) avec le principe 3 mène nécessairement à ce que Reich&Krumm nomment une « description comparative des langues » (10).

3.4. Le développement de stratégies d'apprentissage linguistique

Dans la mesure où les stratégies relèvent du domaine du conscient (du moins, dans cet usage du terme), il y a bien sûr un lien étroit entre ce principe et le précédent, dans sa version « conscience de l'apprentissage linguistique ».

Pour Reich&Krumm, le curriculum doit doter les apprenants d'un « répertoire de stratégies d'apprentissage » (10). De la même façon, les propositions de l'ADEB

visent à « l'appropriation de stratégies acquisitionnelles diversifiées » (172). Celles de Hufeisen se proposent de donner l'occasion de « présenter, faire expérimenter et utiliser des stratégies d'apprentissage de langues (étrangères), à travers l'ensemble des langues et de façon systématique » (267).

3.5. Un lien entre enseignement des langues et enseignement d'autres disciplines

Chez Hufeisen, le lien entre apprentissage d'une discipline et apprentissage de langues (étrangères) est partie intégrante du « curriculum linguistique d'ensemble » proposé. L'insertion d'un « enseignement disciplinaire bilingue » dans le curriculum est qualifié de « systématique / constant » (265). Il est remarquable que l'auteur attribue, dans cette perspective, un rôle qualifié de « préventif » à la didactique du plurilinguisme : « On peut et doit prévenir le danger de bilinguismes simplement additifs par le recours systématique à des démarches didactiques de type plurilingue […] » (271). On y revient plus loin.

Chez Reich&Krumm, le lien entre enseignement de langues et d'autres disciplines ne se voit pas attribuer la même importance fondamentale : « Il n'est pas prévu que l'enseignement plurilingue prenne en charge des fonctions centrales d'EMILE (Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue) » (18). Sa fonction est une « fonction de service », ce qui est le cas aussi pour l'appropriation du registre scolaire de la langue[7], pour laquelle il apporte des « capacités d'apprentissage fondamentales » (*ibid.*).

Dans la proposition de l'ADEB, on parle d'une « articulation entre les deux dimensions possibles d'une langue enseignée à l'école : "langue comme matière" et "langue des autres matières" » (179). Cette articulation est considérée comme importante tant pour la langue de l'école que pour d'autres langues dans le cadre d'une approche de type EMILE. Cependant, EMILE n'apparait pas comme une composante nécessaire d'un curriculum plurilingue.

[7] En allemand « Bildungssprache ». Ce terme est particulièrement large et correspond sans doute, dans ce contexte précis, à ce qu'on appelle souvent un registre académique (ou scolaire).

3.6. La nécessité de l'apprentissage interculturel

Quoique les contenus culturels ou interculturels trouvent une place dans les trois curriculums plurilingues proposés (Hufeisen prévoit même une « matière supplémentaire nouvelle, qui pourrait par exemple s'appeler études interculturelles », 274), on n'y constate pas d'assimilation entre curriculum plurilingue et éducation interculturelle.

L'interculturel n'est pas non plus présenté comme une sous-partie d'un curriculum plurilingue. C'est un domaine plus large que ce curriculum : Hufeisen indique que « la dimension interculturelle doit être intégrée dans toutes les matières » (« Interkulturelles [ist] in alle Fächer einzubinden) (267), Reich&Krumm que le curriculum plurilingue « ne prétend en aucune façon couvrir l'ensemble du champ [interculturel] » (19) et le document de l'ADEB souligne que « le développement de compétences interculturelles est loin d'être le domaine exclusif des enseignements des langues » (41).

4. Curriculums intégrés, approches plurielles, CARAP

Il s'agit maintenant de chercher à montrer dans quelle mesure les approches plurielles – et donc le CARAP, qui reflète leurs orientations – partagent ou non ces six principes.

4.1. Une conception intégrative de l'enseignement / apprentissage des langues[8]

Pour le premier principe, la cause peut être rapidement entendue : car la définition retenue pour les approches plurielles, et en fonction desquelles ces approches, préalablement existantes[9], ont été rassemblées par les auteurs du CARAP, correspond parfaitement à ce principe :

[8] Nous reprendrons les mêmes sous-titres que dans le chapitre 3, pour faciliter la lecture comparative entre les deux chapitres.

[9] Il s'agit de l'*Éveil aux langues*, de la *Didactique intégrée*, de *l'Intercompréhension entre les langues parentes* et de l'*Approche* (des *Approches*) *interculturelle(s)*. Cf. Candelier *et al.*, 2012 : 6-7, mais aussi, à propos de la délimitation à quatre approches plurielles, Candelier & Schröder-Sura, 2015 : 13.

> « Nous appelons "Approches plurielles des langues et des cultures" des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier *et al.*, 1012 : 6).

Pour les autres principes – à l'exception du cinquième –, la démonstration s'appuiera (pour le sixième principe, en partie seulement) sur le raisonnement suivant :

Les descripteurs du référentiel CARAP ont été construits de façon inductive, à partir de formulations d'objectifs que se fixent les approches plurielles, extraites d'une centaine d'ouvrages didactiques relevant de ces approches (travaux théoriques ou réflexifs, matériaux didactiques…) (Candelier & De Pietro, 2011 ; Candelier *et al.*, 2012 : 13). Nous chercherons donc parmi ces descripteurs (et particulièrement dans les descripteurs de *ressources* qui se répartissent en *savoirs*, *savoir-être* et *savoir-faire*) des descripteurs qui correspondent aux principes examinés. La présence de tels descripteurs montrera que les approches plurielles – et bien sûr en conséquence le CARAP – visent des objectifs conformes à ces principes.

4.2. La prise en compte de l'ensemble des ressources linguistiques des apprenants

Voici quelques descripteurs extraits du référentiel CARAP[10] qui témoignent de la prise en compte par les approches plurielles de l'ensemble des ressources linguistiques des apprenants, y compris lorsqu'il s'agit de langues ou variétés linguistiques qui ne sont pas enseignées :

K-3.2	Avoir des connaissances sur son propre répertoire communicatif {langues et variétés, genres discursifs, formes de communication}

A 17.1	Être sensible à °l'étendue / la valeur / l'intérêt° des compétences °linguistiques / culturelles° propres

S 4	Savoir °parler de / expliquer à d'autres° certains aspects de °sa langue / de sa culture / d'autres langues / d'autres cultures°

[10] Ces descripteurs se trouvent sur le site du CARAP ainsi que dans Candelier et al. (2012 :19-57). *K* (*knowledge*) correspond à des *savoirs*, *A* (*attitudes*) à des *savoir-être* et *S* (*skills*) à des *savoir-faire*. Pour la ponctuation à l'intérieur des énoncés de descripteurs, cf. *ibid.* : 18.

4.3. Le soutien au développement de la conscience (d'apprentissage) linguistique

Il nous suffit ici de lister les catégories principales du domaine des savoirs concernant les langues dans le référentiel CARAP. Bien sûr, chacune d'entre elles est déclinée en sous-(sous-)descripteurs dans ce document :

K 1	Connaitre quelques principes de fonctionnement des langues

K 2	Connaitre le rôle °de la société dans le fonctionnement des langues / des langues dans le fonctionnement de la société°

K 3	Connaitre quelques principes de fonctionnement de la communication

K 4	Savoir que les langues sont en constante évolution

K 5	Avoir des connaissances sur °la diversité des langues / le multilinguisme / le plurilinguisme°

K 6	Savoir qu'il existe entre °les langues / les variétés linguistiques° des ressemblances et des différences

K 7	Savoir comment on °acquiert / apprend° une langue

4.4. Le développement de stratégies d'apprentissage linguistique

Le terme « stratégies » apparaît rarement dans les listes de descripteurs du CARAP. En voici deux exemples :

K 7.5	Savoir qu'il existe diverses stratégies d'apprentissage des langues et qu'elles n'ont pas toutes la même pertinence en fonction des buts visés

K 7.6	Savoir qu'il est utile de bien connaitre les stratégies que l'on utilise afin de les adapter à ses buts

En revanche, on trouve beaucoup de descripteurs qui se réfèrent explicitement à la construction d'une compétence d'apprentissage, et ceci de façon transversale, dans chacune des trois listes (*savoir*, *savoir-être*, *savoir-faire*)[11]. Par exemple :

[11] Ces descripteurs sont regroupés à la fin de chacune des listes, dans des sous-catégories telles que K 7 ci-dessus. On trouvera dans d'autres parties des listes de nombreux autres descripteurs qui contribuent au savoir-apprendre, mais qui ne lui sont pas spécifiques, par exemple : « A 8.6 – °Volonté / Désir° °de s'engager dans la communication avec des personnes de différentes cultures / d'entrer en contact avec autrui° » ; « S 1.4 – Savoir °observer / analyser° des structures syntaxiques et/ou morphologiques ».

K 7.2	Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles / discursives / pragmatiques) entre les langues pour apprendre des langues

A 17.2	Accorder de la valeur aux °connaissances / acquis linguistiques°, quel que soit le contexte dans lequel ils ont été acquis {°en contexte scolaire / en dehors du contexte scolaire°}

S 7.3.2	Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue

Beaucoup de ces descripteurs constituent des éléments constitutifs de stratégies d'apprentissage.

4.5. Un lien entre enseignement des langues et enseignement d'autres disciplines

Dans la mesure où les enseignements bilingues, à leur origine, insistaient sur la nécessité de bien isoler les enseignements donnés dans une langue de ceux donnés dans une autre langue, l'approche bilingue – en soi – ne pouvait pas être rangée au nombre des approches plurielles. Aujourd'hui, et tout particulièrement dans la didactique d'expression francophone, en Suisse romande, au Val d'Aoste ou en France, des évolutions ont eu lieu, sous l'impulsion de chercheurs, d'enseignants innovateurs ou d'associations telles que l'ADEB déjà mentionnée ici. Plusieurs de ces acteurs ont contesté l'absence des approches d'enseignement bilingue au sein des approches plurielles (cf. par exemple Cavalli 2014, Gajo 2014). Dès les premières versions du référentiel CARAP, une place était faite au sein de la *didactique intégrée* à « certaines modalités d'éducation bilingue (ou plurilingue) qui ont le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue » (Candelier *et al.*, 2007 : 8). Que l'on considère les enseignements bilingues (pour peu qu'ils aient recours à la mise en relation entre les langues) comme une variante de la *didactique intégrée* ou comme une approche plurielle particulière (comme l'affirme clairement Gajo (*ibid.* : 123)), là n'est assurément pas l'essentiel. L'important est qu'elles ont leur place parmi ces approches[12].

Le principe de la mise en relation entre enseignement des langues et enseignement d'autres disciplines n'est donc pas rejeté en soi par le CARAP, qui n'est par ailleurs pas une proposition de curriculum et n'a pas vocation à se prononcer sur la

[12] Pour un développement un peu plus complet, cf. Candelier & Schröder-Sura, 2015 : 13.

présence obligatoire ou non de démarches d'enseignement bilingue dans un curriculum plurilingue. On a vu plus haut (cf. 3.5) que, sur ce point, les avis des auteurs des trois documents comparés divergent. On a vu aussi que Hufeisen, qui considère des démarches d'« enseignement disciplinaire bilingue » comme partie indispensable de son curriculum, tient à prémunir son curriculum des dangers de « bilinguismes simplement additifs », ce qui rejoint les précautions prises par les auteurs du CARAP, que nous venons d'exposer.

4.6. La nécessité de l'apprentissage interculturel

Ce principe est bien sûr reconnu par les approches plurielles, puisque, comme on l'a vu plus haut, l'une d'entre elles, l'*approche* / les *approches interculturelle(s)*, s'y consacre explicitement. Les descripteurs du CARAP qui en relèvent sont très nombreux. Par exemple :

K 10.5	Savoir que l'interprétation que d'autres font de nos comportements propres est susceptible d'être différente de celle que nous en faisons

A 4.4	Accepter qu'il existe °d'autres modes d'interprétation du réel / d'autres systèmes de valeurs° (implicites langagiers, signification des comportements, etc.)

S 2.11	Savoir °identifier [repérer]° des préjugés culturels

5. L'apport du CARAP à la formulation et à la mise en œuvre de curriculums plurilingues

Nous avons donc pu constater une très large correspondance entre d'une part les principes que nous avons identifiés dans les trois propositions curriculaires plurilingues analysées et d'autre part ceux qui sont sous-jacents aux propositions didactiques des approches plurielles. Cela fait de ces approches, du CARAP et des instruments présentés sur son site, des soutiens potentiels pour la mise en œuvre de telles propositions. Cela vaut d'une part pour la déclinaison fine de ces curriculums en objectifs d'enseignement, et d'autre part pour les matériaux d'enseignement et de formation des enseignants.

Pour les matériaux, nous renvoyons au site du CARAP. On verra qu'il propose d'une part une *banque de matériaux didactiques* en ligne et d'autre part un *kit pour la formation* initiale ou continue d'enseignants. Bien sûr, ces outils doivent être adaptés aux divers publics cibles[13].

[13] Une des caractéristiques des matériaux didactiques en ligne est que l'interface d'accès permet de les sélectionner à partir d'un descripteur de *savoir, savoir-être* ou *savoir-faire* des listes du

Le document de l'ADEB fournit un exemple concret de recours au CARAP pour la spécification des objectifs au sein d'un curriculum (Coste, 2013 : 200-204). Ce document fait le choix de « pose[r] les contenus en termes […] d'expériences d'apprentissage » (*ibid.* : 185). En voici quelques exemples (pour des élèves de l'école primaire) :

- « expérience du début d'apprentissage oral et écrit d'une langue étrangère, en relation avec la prise de conscience de la multi-/ plurilittératie et du plurilinguisme » ;
- « découverte progressive de la complexité des identités : celles des autres et de soi-même » ;
- « prise de conscience des modalités mises en œuvre pour l'appropriation des différentes langues (langue de scolarisation, langue étrangère étudiée, langue des répertoires des enfants) » (*ibid.* : 187-190).

Pour illustrer la façon dont on passe « des expériences aux objectifs », les auteurs ont « choisi de s'appuyer » sur le CARAP (*ibid.* : 199). L'exemple choisi est celui de l'*expérience* « découverte et observation de la pluralité des systèmes graphiques, à partir notamment de la diversité des langues des répertoires des élèves » (*ibid.* : 200). Une dizaine de descripteurs du CARAP sont cités, dont voici quelques exemples représentatifs :

K 6.9.1	Savoir qu'il existe plusieurs sortes d'écriture {phonogrammes, idéogrammes, pictogrammes}

A 5.3.3.1	Être ouvert (et maitriser ses propres résistances éventuelles) envers ce qui semble incompréhensible et différent

S 2.2.1	Savoir °identifier [repérer]° des signes graphiques élémentaires {lettres, idéogrammes, signes de ponctuation…}

référentiel. On passe donc ainsi d'une intention pédagogique à des démarches d'enseignement permettant de la réaliser. On trouvera dans le numéro 2/2015 de *Babylonia* (cf. Candelier & Schröder-Sura, 2015) un encart didactique permettant de découvrir concrètement la mise en relation descripteurs – matériaux didactiques dans le site du CARAP.

6. Conclusions et perspectives

Dans cet article, nous pensons avoir pu montrer :

- qu'il est possible de dégager des principes communs aux trois propositions de curriculum plurilingue étudiées, dont deux, que nous avons intitulés « Une conception intégrative de l'enseignement / apprentissage des langues » et « La prise en compte de l'ensemble des ressources linguistiques des apprenants », semblent spécifiques à ce type de curriculum (curriculums plurilingues) ;
- qu'il y a une très large convergence entre ces principes et ceux qui sont sous-jacents aux approches plurielles ;
- et que les instruments du CARAP offrent des appuis à différents niveaux pour la concrétisation de ces propositions curriculaires sur le terrain.

Nous aurions pu ajouter que cette convergence des principes permet, grâce aux études faites à propos de la réception des approches plurielles et du CARAP dans divers pays, d'obtenir des indications sur la manière dont les principes développés par un projet curriculaire peuvent être accueillis par les professionnels de l'éducation linguistique.

Mais ceci est une autre histoire…[14]

Bibliographie

Candelier, M. *et al.*, 2007. *CARAP : cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Conseil de l'Europe [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf, décembre 2015].

Candelier, M., De Pietro, J.-F., 2011. Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. In : Ph. Blanchet, P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*, p. 259-273. Paris : Éditions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.

Candelier, M. (dir.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A., Molinié, M. [Coll.], 2012 : *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe [http://carap.ecml.at – Version révisée et actualisée, décembre 2015].

[14] On verra sur ce point Lörincz & Schröder-Sura, 2014 ; Oyama *et al.*, 2014 ; Schröder-Sura, 2015.

Candelier, M., Schröder-Sura, A., 2015. « Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives ». *Babylonia*, n° 2, p. 12-19.

Cavalli, M., 2014. Des démarches de classe aux curriculums : approches plurielles et fondements didactiques en questions. In Ch. Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, p. 195-201. Rennes : PUR.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic, décembre 2015].

Coste, D., (dir.), Cavalli, M., Crişan, A., Van De Ven, P.-H., 2007. *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Terminologie_FR.doc, décembre 2015].

Coste, D. (dir.), 2013. *Les Langues au cœur de l'éducation – Principes, pratiques propositions*. Bruxelles : EME.

Daryai-Hansen, P. (dir.), Gerber, B., Lőrincz, I. (dir.), Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H.-J., Reich, H. H., 2015. « Pluralistic Approaches to Languages in the Curriculum: The Case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria ». *International Journal of Multilingualism,* n° 1, p. 109-127.

De Pietro, J.-F., Gerber, B., Leonforte, B., Lichentauer, K., 2015. « Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse ? ». *Babylonia*, n° 2, p. 59-65.

Gajo, L., 2014. From normalization to didactization of multilingualism: European and Francophone research at the crossroads between linguistics and didactics. In J. Conteh, G. Meier (dir.), *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges*, p. 113-131. Bristol : Multilingual Matters.

Gouvernement du Grand Duché du Luxembourg, 2011. *Plan d'études – École fondamentale* [http://www.men.public.lu/fr/publications/fondamental/apprentissages/documents-obligatoires/plan-etudes/index.html, décembre 2015].

Hufeisen, B., 2011. Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In : R. Baur, R., B. Hufeisen (dir.), *Vieles ist sehr ähnlich – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, p. 265-282. Baltmanssweiler : Schneider Hohengehren.

Lörincz, I., Schröder-Sura, A., 2014. Diffuser les approches plurielles et le CARAP en Europe : objectifs et premiers résultats. In A.-I. Andrade (dir.) *et al.*, *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação,* p. 39-52. Aveiro : UA Editora.

Oyama, M., Candelier, M., Nishiyama, N., 2014. Former les enseignants aux approches plurielles et au CARAP au Japon : quelques résultats. In A.I. Andrade (dir.) *et al.*, *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*, p. 343-358. Aveiro : UA Editora.

Reich, H.-H., Krumm, H.-J. (dir.), 2013. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, New-York : Waxmann [Cf. aussi en version anglaise : http://oesz.at/download/Attachments/CM+English.pdf, décembre 2015].

Schröder-Sura, A., 2015. « Fortbildungen zum Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) in Europa ». *Babylonia*, n° 2, p. 66-69.

Conférences plénières

Le plurilinguisme européen sur le fil du rasoir

CHRISTIAN TREMBLAY
Président de l'Observatoire européen du plurilinguisme (OEP)
ctremblay@neuf.fr

Abstract: *Today's world is a multipolar or pluricentric world, therefore pluralistic, multilingual and multicultural. Despite the dominance of English as an international language, this hegemonic situation is in fact non exclusive. We have to consider the variety of situations in the different continents and linguistic areas, to realise that the "language market" remains an open market which is partly predictable. The European Union extension to countries of the Northern Europe, and, then the collapse of the Soviet bloc, the inclusion of Eastern and Baltic European countries have ensured the English language a position of near hegemony in Europe, particularly in the European Commission. This situation undermines the very idea of European citizenship. Some lines of the public policies on education, research, business and European institutions, are truly strategic and represent the fields where it is important to act.*
Keywords: *plurilingualism, multilingualism, intercultural, personal development, social cohesion, translation, circulation of ideas, enterprise, management, citizenship, geolinguistics, galaxy of languages.*

Rezumat: *Lumea de astăzi este o lume multipolară sau pluricentrică, deci plurală, multilingvă și multiculturală. În ciuda dominației limbii engleze ca limbă internațională, această situație hegemonică nu este în realitate exclusivă. Este necesar să se ia în considerare varietatea de situații de pe diferitele continente ori din diversele arii lingvistice și culturale pentru a înțelege că „piața limbilor" rămâne un dialog deschis și parțial previzibil. Extinderea Uniunii Europene spre țările din nordul Europei, iar după prăbușirea blocului sovietic, includerea țărilor din Europa de Est și a Țărilor Baltice au întărit cvasihegemonia limbii engleze în Europa, în mod special în cadrul Comisiei Europene, subminând însăși ideea de cetățenie europeană. Zonele cu adevărat*

strategice, în care este important să se acționeze, sunt anumite direcții ale politicilor publice în materie de educație și de cercetare, companiile și instituțiile europene.
Cuvinte-cheie: *plurilingvism, multilingvism, interculturalitate, dezvoltare personală, coeziune socială, traducere, circulația ideilor, companii, management, cetățenie, geolingvistică, galaxia limbilor.*

Je voudrais d'abord souligner la grande variété des plurilinguismes dans le monde. Le plurilinguisme et le multilinguisme sont des réalités universelles qui connaissent une multitude de variantes, pouvant s'exprimer dans des variations sémantiques, mais qui partagent des points communs que l'on peut retrouver dans les définitions.

Pour les besoins de l'exposé je rappelle les définitions généralement admises, notamment dans le cadre des travaux menés depuis les années 70 dans le cadre du Conseil de l'Europe.

Il est évident qu'au niveau d'un individu, *plurilinguisme* ou *multilinguisme* veulent dire la même chose. Un individu *plurilingue* ou *multilingue* est une personne capable de comprendre et de s'exprimer à des niveaux variables de compétence dans plusieurs langues, au moins deux. Toutefois, on réservera le terme de *multilingue* au niveau social et le mot *plurilingue* plutôt au niveau individuel. Je dis volontairement « plutôt » car la réalité est plus complexe. C'est facile à comprendre. Une société dite *multilingue* peut en effet être composée d'individus monolingues et parlant tous des langues différentes. On ne peut alors parler de société *plurilingue*. En revanche, elle peut aussi être constituée d'individus parlant plusieurs langues et les mêmes langues. Dans ce cas cette société multilingue sera dite « plurilingue ». Évidemment, la réalité se situera toujours entre ces modèles extrêmes. On fera donc toujours attention aux termes que nous employons et cette attention, souvent facilitée par le contexte, est une condition pour une bonne compréhension de ce dont on parle. Cette problématique est évidemment à l'œuvre dans tous les continents, dans toutes les aires linguistiques.

Une autre approche, complémentaire de celle-ci, c'est celle proposée par Louis-Jean Calvet, appelée le *modèle gravitationnel*. Dans le modèle gravitationnel, les langues sont représentées comme appartenant à une galaxie, comportant une langue *hypercentrale*, autour de laquelle gravitent quelques langues *supercentrales*,

autour desquelles gravitent des langues *centrales*, enfin autour de ces dernières gravitent des langues *périphériques*. Dans ce modèle, une partie des locuteurs des langues *supercentrales*, comme le français, l'espagnol, le portugais, etc., pratiquent à des niveaux variables de compétence la langue *hypercentrale* et éventuellement d'autres langues *supercentrales*, *centrales* ou *périphériques*. À chaque niveau, on trouve des locuteurs *monolingues*, *bilingues* ou *plurilingues*, et chaque langue a sa dynamique propre qui peut tenir à différents facteurs que nous ne souhaitons pas développer ici, mais dont certains seront évoqués plus loin.

Après ce préliminaire, je voudrais dresser d'abord un état des lieux contrasté que j'aborderai sous deux angles, *macro-démographique* et *micro-démographique*, pour remettre en évidence les dynamiques linguistiques. Dans un second temps, je voudrais problématiser les enjeux du plurilinguisme européen. Enfin, je terminerai en soulignant quelques points stratégiques.

1. Un état des lieux contrasté

Nous adopterons d'abord un point de vue géopolitique afin de prendre la mesure des aspects massifs des phénomènes linguistiques actuellement à l'œuvre.

a. Les macro-phénomènes

Le potentiel d'apprentissage des langues étrangères est tellement important dans le monde que l'expansion de l'anglais ne fait aucunement obstacle au développement d'autres langues, ce qui est vrai du mandarin partout dans le monde et surtout en Asie, du français en Afrique et en Asie, de l'espagnol et du portugais dans une Amérique latine qui a instauré un bilinguisme continental entre le Brésil et le reste de l'Amérique du Sud.

On peut donc dire que si l'anglais est bien installé dans sa situation de langue hypercentrale, l'anglais étant de loin la langue la plus apprise dans le monde, l'anglais exerce sans aucun doute une hégémonie dans des domaines extrêmement stratégiques comme la recherche scientifique, dans les sciences dures et même dans les sciences humaines, dans les relations internationales, l'anglais est également très

présent, dans le monde des affaires, sans exclusive cependant, dans les médias et la publicité d'une manière que l'on peut juger disproportionnée. Toutefois cette suprématie n'implique pas de monopole et n'empêche pas le développement des autres langues, qui sont en position de langues supercentrales. Et ces langues n'entraînent nulle part la disparition des langues centrales, nationales ou locales.

Ce constat tracé à grands traits nécessiterait d'être examiné pays par pays. Par exemple, dans les pays qui n'ont qu'une seule langue étrangère obligatoire à l'école et au collège, il est clair que l'anglais exerce un effet d'éviction vis-à-vis des autres langues. En revanche, pour les pays qui ont instauré deux langues obligatoires au moins au collège et au lycée, appliquant en cela les recommandations du Conseil européen de Barcelone de 2002, les autres langues peuvent se développer comme LV2 ou LV3, la diversification des parcours linguistiques restant un enjeu réel pour la LV1.

La dynamique du français en Afrique se comprend d'abord par le facteur démographique, l'Afrique restant le continent qui connaît encore aujourd'hui la plus forte croissance. Mais elle s'explique surtout par l'évolution des systèmes éducatifs et donc par l'accroissement progressif des locuteurs ayant une maîtrise suffisante du français. La réussite des systèmes éducatifs demeure l'enjeu majeur pour toute l'Afrique et tout particulièrement l'Afrique francophone. À cet égard, il convient de souligner l'importance d'un programme tel que le programme ELAN, porté par l'OIF, qui réforme fondamentalement la démarche pédagogique et apporte aux systèmes éducatifs les outils pédagogiques qui faisaient défaut afin que l'enseignement au début du primaire repose sur les langues parlées dans les familles et les villages. Cette révolution en marche de l'école en Afrique francophone est très favorable à l'enseignement du français, mais elle l'est tout autant pour les langues africaines.

Mais cette dynamique a aussi un versant externe, car le développement significatif de l'enseignement du français en Chine et en Inde, c'est-à-dire dans les deux pays les plus peuplés au monde, s'explique évidemment par le poids propre du français en Europe, mais aussi par l'émergence de l'Afrique, qui intéresse au plus haut point la Chine et l'Inde. Et pour poursuivre sur le versant externe, il va de soi que si l'enseignement de l'anglais progresse en Afrique francophone à mesure des progrès des systèmes éducatifs, il en va de même du français en Afrique anglophone.

Il existe donc un cercle vertueux pour le français en Afrique qui peut produire des résultats spectaculaires dans les prochaines décennies, pour peu que les pays africains connaissent une stabilité politique durable et que les progrès enregistrés des systèmes éducatifs se poursuivent réellement.

En revanche, la situation du français en Europe et des autres langues d'ailleurs, l'allemand ou l'italien entre autres, est d'abord marquée par les évolutions qui ont suivi l'extension de l'Union européenne au Royaume-Uni et à l'Europe du Nord, puis, de manière décisive par l'extension aux pays d'Europe orientale après l'effondrement du bloc soviétique, avec sur le plan linguistique le remplacement du russe par l'anglais. Nous reviendront plus loin sur le sujet, mais en nombre de locuteurs, la situation à venir dépend très largement des choix faits ou qui seront faits par les gouvernements nationaux concernant les deuxième et troisième langues dans le second degré. Quant au français en Amérique du Nord, et notamment aux États-Unis, si l'on met à part le Québec, sa situation est quasiment marginalisée par la montée aux États-Unis de l'espagnol et du chinois, dans un pays où seulement 41 % des élèves du second degré apprennent une langue étrangère. Le français est donc en seconde position, loin derrière l'espagnol.

Pour passer à l'Amérique Latine, donc à l'espagnol et au portugais, on peut dire que ces deux langues sont complètement consolidées par le choix fait d'un bilinguisme continental. Ce choix est évidemment favorable à l'anglais en tant que seconde langue et mécaniquement défavorable au français. De plus, l'espagnol est dynamisé par son développement aux États-Unis, où il tend à devenir *de facto* la seconde langue nationale. Donc, la situation de l'Amérique Latine est un plurilinguisme à trois langues, espagnol, portugais et anglais. De cette situation il résulte des retombées en Europe, où les progrès de l'espagnol ces dernières années mettent clairement en difficulté l'allemand en tant que LV2.

Ce constat assez général en ce qui concerne les langues *supercentrales*, pour conserver la terminologie de Louis-Jean Calvet, en tous points préférable aux expressions très contestables de « grandes langues » ou « petites langues », contraste avec la disparition à un rythme très rapide de langues périphériques à faible diffusion, qui ont cessé d'être transmises dans les familles et pour lesquelles l'école n'a pas pris le relais. Mais il semble que ces langues en voie de disparition relèvent d'une autre analyse que celle que nous faisons ici.

Ce constat se trouve également en opposition avec le sentiment d'une invasion de la langue anglaise notamment dans l'espace public et dans les médias, principalement par la voie de la publicité, ce qui fait dire à Michel Serres qu'il y a plus de messages en anglais dans les rues de Paris aujourd'hui que sous l'occupation allemande. Il est clair que cette réalité incontestable, et qui concerne la plupart des pays européens et hors d'Europe, pèse sur nos existences, mais outre qu'elle est assez bien tolérée, au moins en apparence, par la population, il faut se poser la question de la profondeur réelle de ces manifestations d'emprise culturelle, si ce sont des phénomènes de surface relativement sensibles au contexte du moment ou si, au contraire, nous avons affaire à des phénomènes plus profonds s'inscrivant dans la durée et donc difficilement réversibles. Il y a des deux probablement, nous y reviendrons plus loin à propos de l'enseignement supérieur et de la recherche, quand nous évoquerons les points d'attention réclamant une grande vigilance et, nous le pensons, des politiques compensatrices. Il reste que les mouvements démo-linguistiques mondiaux évoqués plus haut nous semblent d'une ampleur qui dépasse assez largement les phénomènes d'emprise culturelle dans le contexte de la mondialisation.

Donc, à notre avis, ce qui caractérise le monde d'aujourd'hui c'est moins la tendance au monolinguisme que les progrès manifestes du plurilinguisme.

Il est important de souligner que la situation des langues sur Internet confirme ce constat. Ces progrès coexistent, certes, avec la suprématie de l'anglais. Mais l'anglais est passé dans le total des pages sur Internet de plus de 80 % il y a dix ans à moins de 40 % aujourd'hui. L'anglais n'est pas ou n'est plus en situation de monopole et si hégémonie il y a, celle-ci se trouve largement contestée dans les faits, alors même que l'on admet que la connaissance de l'anglais est une nécessité incontournable pour l'emploi à partir d'un certain niveau. Cette observation n'est pas contradictoire avec le constat précédent, car il est facile de comprendre qu'apprendre une langue ou plusieurs langues n'implique absolument pas un renoncement à sa propre langue. En tout cas, si cela peut arriver dans certains contextes, cela peut s'expliquer par d'autres raisons. Notons quand même que le plurilinguisme n'exclut pas l'anglais.

Donc, ce qui devrait réellement sauter aux yeux, ce n'est pas la marche vers l'uniformité, mais le maintien de la diversité, sous des formes qui ne sont pas nécessairement les formes traditionnelles. Ce qu'il faudrait pouvoir analyser sans vraiment pouvoir le mesurer, c'est l'existence des mouvements en sens inverse, dont certains tendent vers l'uniformisation, tandis que d'autres entretiennent ou recréent, par d'autres voies, de la diversité.

On se rend compte évidemment de l'uniformisation qui s'effectue par la technique. La télévision, et plus encore le smartphone, sont des produits qui se retrouvent de manière quasi identique, malgré quelques écarts dans les taux de pénétration d'un bout à l'autre du monde. De la même manière, il y a des réductions très fortes des différences dans les habitudes vestimentaires, parce que les grandes marques qui font le marché sont présentes partout dans le monde, mais en même temps, d'autres fragmentations se font jour qui recréent de la diversité.

Et cette réalité incontestable, on peut souhaiter l'encourager en agissant sur des points stratégiques des politiques publiques, aspect qui sera développé plus loin. Dans ce qui précède, les facteurs les plus déterminants aux effets absolument massifs sont des facteurs démographiques et de choix faits en matière de politiques linguistiques éducatives. Au-delà des macro-phénomènes, il faut aussi jeter un regard sur les micro-dynamiques individuelles où de petits groupes de population sont à l'œuvre.

b. Les dynamiques individuelles et locales

Tout d'abord, si l'on se place au niveau individuel et interpersonnel, c'est énoncer une évidence que de considérer la langue ou les langues, en les rapportant à l'acquisition du langage, comme un facteur de développement personnel.

La maîtrise du langage est tellement fondamentale que celui qui n'en bénéficie pas se trouve placé dans une insécurité linguistique qui est d'abord une insécurité psychologique pouvant se transformer en insécurité juridique, liée à l'incapacité de communiquer efficacement et de faire valoir ses droits.

Selon son niveau de langage, l'individu voit son statut social et son statut professionnel changer. Au niveau le plus basique, les difficultés de langage peuvent concerner un enfant ou une personne dans sa langue maternelle dans des contextes qui ne sont pas obligatoirement des milieux sociaux défavorisés. Ce n'est évidemment pas de cela que nous voulons parler.

Là où la situation se complique, c'est à partir du moment où la langue de la famille ne coïncide pas avec la langue d'enseignement. Il est difficile d'évoquer tous les contextes, dans la mesure où ceux-ci sont quasiment infinis. Chaque cas s'avère un cas particulier. Il y a peu de points communs entre la situation dans un pays africain avec une grande variété de langues sur une base territoriale au niveau du village, avec une langue vernaculaire et une langue nationale ou internationale comme le français ou l'anglais d'une part, et la situation linguistique dans une grande ville européenne où peuvent coexister dans la même classe d'une école une vingtaine de langues différentes correspondant à autant de familles mélangées dans un même périmètre urbain.

Lors d'un colloque tenu à Teramo du 18 au 22 mai 2015 et coorganisé par notre partenaire LEM-Italia et l'Académie internationale de droit linguistique, la question des langues minoritaires ou minorées a été très largement débattue. J'en tire une esquisse de typologie et cette idée très générale proposée par Michel Doucet qu'il ne peut exister une manière générale de traiter tous les cas sur la base de règles communes, chaque situation minoritaire devant être traitée comme un cas particulier nécessitant un traitement spécifique. Ce qui ne veut pas dire que nous ne disposons pas d'outils conceptuels pour comprendre des situations fondamentalement hétérogènes.

Pour rester dans un cadre général européen et méditerranéen, nous pouvons d'abord identifier trois types très généraux de contexte : langues de minorités, langues de migrants, langues régionales.

Une approche très féconde présentée par Bruno Maurer et par divers intervenants souligne le rôle crucial des représentations des identités en contexte multilingue, que la langue soit minoritaire ou non.

Sur la base de 18 communications concernant le serbe, le turc, le catalan, l'arabe algérien, le français en Algérie, les dialectes du Trentin-Haut Adige, la langue amazigh au Maroc, etc., en laissant la question de la définition *a priori* d'une minorité (Michel Doucet préconise d'abandonner toute définition *a priori*), on constate le rôle déterminant des représentations des langues qui sont en jeu. Sans rentrer dans le détail, et pour seulement donner un aperçu de la complexité des situations, voici quelques exemples que nous tentons d'intégrer dans une typologie, très partielle sans aucun doute :

- minorités vivantes mais minorées, ignorées, discriminées (cas des Romani, des Arméniens dans certains pays) ;
- minorités en situation d'extrême fragilité (les francophones en Louisiane, minoranza occitana di Guardia piemontese, Franco-provençaux d'Italie du Sud, minorité espagnole en Italie) ;
- minorités disparues culturellement (communauté albanaise de Villa Badessa « Arberësh ») ;
- une minorité spécifique : les sourds – la langue des signes (4 communications) ;
- langues menacées sans minorité linguistique (le napolitain en voie de disparition en Italie, sans que l'on puisse lui rattacher une minorité à proprement parler) ;
- langues majoritaires à l'intérieur et minoritaires à l'extérieur (le français majoritaire au Québec et au Cameroun et minoritaire en dehors, l'anglais minoritaire au Québec et au Cameroun et majoritaire au dehors).

La vitalité des langues dans les quelques contextes qui viennent d'être énumérés se mesure au nombre de locuteurs et à la transmission selon qu'elle s'effectue dans la famille ou par l'école ou qu'elle ne s'effectue plus. Mais le ressort profond de cette vitalité, c'est évidemment la représentation que les locuteurs en ont.

Les langues de migrants relèvent évidemment d'une autre approche dans la mesure où le phénomène des migrations peut évidemment en diachronie avoir un lien avec les questions de minorité, mais en synchronie, on a affaire à des situations totalement différentes, que ce soit au niveau des motivations ou des représentations. Le migrant qui ne parle pas forcément la langue du pays d'accueil a comme premier objectif évidemment de posséder cette langue qui lui ouvre les portes de son avenir personnel et de celui de sa famille.

Le cas des langues régionales est encore une autre situation, dans la mesure où les locuteurs de ces langues ne forment pas des minorités car la plupart du temps les régions où sont encore parlées ces langues sont elles-mêmes constitutives des nations auxquelles elles appartiennent. Les locuteurs, même si cela n'a pas toujours été le cas dans des temps pas si lointains, parlent tous la langue nationale et ne vivent pas comme minorités linguistiques. La question est celle de la préservation de tout un héritage culturel et d'une identité régionale. Beaucoup de langues régionales sont des langues très menacées, tandis que d'autres se tiennent plutôt bien parce qu'elles sont soutenues par la société civile.

Quel que soit le cas de figure dans lequel on se place, le rôle de la représentation de la langue est essentiel. C'est dire que l'intervention par des politiques publiques a son importance, mais n'est jamais suffisante si elle n'est pas relayée par la société civile. C'est dans la tête des locuteurs que se joue le destin de ces langues. Les politiques publiques se doivent d'être inspirées par le plurilinguisme car il n'y a pas d'alternative. L'ennemi premier pour ces langues, ce n'est pas l'autre langue davantage parlée, ou les autres langues, mais l'idée du monolinguisme qui sous-entend qu'il n'y a place que pour une langue. Le théâtre européen est une illustration de ce qui précède, en particulier du rôle déterminant de la société civile, les politiques ayant abandonné toute attitude volontariste et ayant de ce fait abandonné le terrain à la société civile.

Rappelons donc les enjeux pour ensuite se focaliser sur trois points d'application stratégiques.

2. Les enjeux du plurilinguisme

Ceux-ci sont au nombre de quatre, tout aussi essentiels les uns que les autres.

a. Un enjeu de citoyenneté

Il faut que les représentants du pouvoir politique parlent aux citoyens dans la langue qu'ils comprennent.

Les politiciens nationaux utilisent toujours la langue de leurs électeurs. Ce n'est évidemment pas vrai s'agissant des représentants du pouvoir exécutif européen que représente la Commission européenne. Si l 'Union européenne était une institution internationale classique, elle n'aurait pas de relations directes avec les citoyens, mais seulement avec les gouvernements ou les administrations nationales. Mais l'Union européenne produit des textes dont certains, ceux que l'on appelle les règlements, s'appliquent directement à la population, d'autres s'appliquent moyennant une transposition dans les législations et réglementations nationales. Ces textes sont tous traduits dans toutes les langues officielles de l'Europe, c'est-à-dire les langues nationales des États membres. Raisonnablement, doit-on considérer la traduction du journal officiel comme une condition suffisante pour l'exercice de la citoyenneté ?

Si les institutions et organes représentatifs, le Parlement européen d'abord, le Comité économique et social et le Comité des régions ensuite, pratiquent un plurilinguisme que l'on peut dire intégral, il n'en va pas de même de la Commission européenne. 80 % des textes sont produits et publiés en anglais, ce qui coupe la communication de la Commission européenne de la plus grande partie de la population européenne. La Commission peut arguer qu'il appartient aux autorités nationales de communiquer sur l'Europe, ce qui est une bien curieuse façon d'affirmer sa légitimité. L'incommunicabilité du message de la Commission européenne est bien évidemment un aspect du désamour dont est victime aujourd'hui l'Union européenne. Peu importe à la limite les règles internes que s'appliquent à eux-mêmes les services de la Commission européenne.

Cependant, que ces règles internes rejaillissent sur les relations de l'Union européenne avec la population est quelque chose de totalement inacceptable. La question est de faire comprendre à la Commission européenne à quel point son comportement est préjudiciable à l'image projetée par les institutions européennes et à l'idée même de l'Europe. La Commission européenne s'en défend, dont le programme « Europe créative » est entièrement dédié à la préservation de la diversité culturelle et linguistique en Europe. Mais sur ce plan la Commission européenne est schizophrène et le programme « Europe créative » apparaît comme une bonne conscience linguistique achetée à petit prix, sans ignorer la qualité des éléments opérationnels du programme, concernant le cinéma ou les « villes capitales européennes de la culture », par exemple.

b. Un enjeu de la connaissance

On ne pose pas assez souvent le problème des langues en Europe en ces termes. Mais si la connaissance se crée dans une autre langue, la langue perd de sa fonctionnalité et son usage peut finir par se trouver cantonné dans des fonctions strictement domestiques.

L'enjeu de connaissance se manifeste dans la conservation, car les langues sont des conservatoires des connaissances par le corpus qu'elles offrent. Corpus généralement écrit, mais qui peut aussi reposer sur la transmission orale.

L'enjeu de connaissance se manifeste aussi dans l'interaction, car c'est par l'interaction que la connaissance se transmet et qu'elle se construit.

L'enjeu de connaissance se situe également dans la traduction et dans l'au-delà de la traduction. Tout ne se traduit pas. Si tout se traduisait, cela voudrait dire que toutes les langues disent la même chose et donc qu'une langue peut suffire. Mais ce n'est pas le cas, car au-delà de la traduction, on pénètre dans des univers de sens qui restituent la diversité du monde et des expériences que nous en avons. L'exemple peut paraître trivial, mais c'est un collègue hispaniste qui faisait remarquer que « cerveza » en espagnol n'est pas totalement synonyme de « bière » en belge, car le terme de *cerveza* draine avec lui tout un ensemble de notations relatives au contexte dans lequel les Espagnols consomment la « cerveza », qui ont peu à voir avec la manière de consommer la bière en Belgique. Mais pour aller plus loin, selon un ami d'Afrique du Nord, l'expression « faire chaud au cœur » n'a aucun sens au Maghreb, car, dans des contrées qui souffrent de la chaleur une grande partie de l'année, dire « faire chaud au cœur » n'a pas du tout la connotation positive que peut avoir cette expression dans un pays de climat plus tempéré. C'est dire à quel point le langage est tributaire de l'environnement dans lequel il se développe et c'est ce qui explique la part d'intraduisible qui existe en toute langue. Vico est le premier philosophe à avoir perçu la dépendance de la langue par rapport à la géographie et au climat et par rapport à la diversité de l'expérience humaine. En ce sens, on pourrait dire que Vico est probablement le premier philosophe du plurilinguisme.

Ces trois observations sur l'enjeu de connaissance conduisent à se poser la question de la définition du langage ou plus modestement de la conception du langage à laquelle nous nous référons quand nous parlons de plurilinguisme.

Dire que la langue est un moyen de communication n'est pas faux, mais tout dépend de ce que l'on met dans le terme « communication ». La langue n'est pas le vecteur de ce qu'elle transporte, ce qu'elle transporte étant un contenu indépendant de la langue.

Ce n'est pas ainsi que les choses se passent, et comme l'a dit et répété Vygotski, « la pensée s'accomplit dans la langue ». Comme en a eu l'intuition Leibniz, la langue est un milieu en l'absence duquel la pensée ne peut se développer. Donc, si la langue est « communication », et non « moyen de » communication, elle charrie dans son courant toute la connaissance du monde. Comme le dit Wittgenstein, « ma langue est la limite de mon monde ». Cela veut dire que l'on ne peut sortir de la langue, ou que le seul moyen d'en sortir est le plurilinguisme, c'est-à-dire l'acquisition d'autres langues, avec une partie de leur corpus bien sûr, et ce plurilinguisme équivaut à un agrandissement du monde.

Penser le monde à travers le prisme des langues nous oblige à penser la diversité. Une certaine tradition philosophique universaliste nous a habitués à ne rechercher que des principes unificateurs ; ce faisant, elle nous a masqué le fait que la richesse du monde est faite de diversité. Si les langues sont diverses manières de voir les choses du monde physique[15], alors c'est par les langues que l'on représente et met en mémoire la diversité et aussi que l'on repense l'universalité. L'universalité n'est pas seulement faite de constructions abstraites, mais elle est aussi la somme de nos singularités.

c. Un enjeu de compétitivité

L'ère impose ses lois. Il faut donc voir les rapports entre les langues et la compétitivité. Bien sûr, certains rêvent d'un vaste marché unifié par une seule langue et songent aux économies d'échelles que permettrait l'abolition des langues. Au-delà de ces amateurs de « meilleurs des mondes », il est quand même permis de poser la question des langues comme enjeu de compétitivité et de la permanence des langues dans la mondialisation.

Si l'on prend le monde tel qu'il est, il faut convenir que les langues représentent un enjeu de compétitivité aux plans individuel et collectif.

Au plan individuel, les langues jouent le rôle d'un amplificateur de capacité dont seuls ceux qui ont goûté aux langues ont réellement conscience. On prête à Charles Quint l'expression « un homme qui parle quatre langues vaut quatre hommes », ce qui montre que l'idée n'est pas nouvelle et les résultats les plus récents en psychologie cognitive viennent en quelque sorte confirmer ce que l'on sait depuis longtemps.

Si l'on doit brosser le portrait du cadre idéal de l'entreprise du 21e siècle, on dira que c'est quelqu'un qui parle plusieurs langues, qui comprend les dynamiques interculturelles à l'œuvre et qui sait transformer cette compréhension en une capacité supérieure de gérer les hommes. Compétences dont le cadre, et tout un chacun, sera l'heureux bénéficiaire, et dont bénéficiera aussi l'entreprise.

Au niveau de l'entreprise, les effets sont nombreux. Tentons-en une brève énumération. Effet :

[15] Différentes perspectives sur les choses et quand les « choses » sont elles-mêmes des constructions, elles sont autant de différentes choses façonnées par nous-mêmes individuellement et collectivement (objet de la science nouvelle au sens de Vico).

- *la circulation de l'information :* La vitesse de circulation et surtout la qualité de l'information à la fois en production et en compréhension ont un rapport direct avec le niveau linguistique du personnel.
- *le climat au travail :* Le traitement des langues dans l'entreprise a des conséquences sur les relations interpersonnelles, sur le climat général de l'entreprise et sur la qualité des relations humaines, l'identité de chacun étant ou non respectée.
- *la productivité individuelle :* Le travailleur mieux dans sa peau travaille mieux.
- *les relations avec les partenaires, les fournisseurs et les clients :* La langue des affaires, c'est d'abord la langue du client ou du partenaire. Beaucoup d'affaires tiennent au climat de confiance, laquelle dépend beaucoup de facteurs linguistiques et culturels.
- *la qualité de la prise de décision :* Le fait de dire (étude ELAN) que le défaut de compétence en langue a fait perdre aux entreprises de l'ordre de 10 % de leur chiffres d'affaires suite à des échecs en négociation est sans doute une vue utile mais partielle. La prise en compte des facteurs linguistiques et culturels participe de la bonne ou mauvaise stratégie ou de la bonne ou mauvaise décision.

En résumé, dans un plan qualité de l'entreprise les facteurs linguistiques et culturels ne peuvent être négligés, or ceux-ci sont généralement absents des normes internationales (communication d'Isabelle Ortiz et Mike Hammerley au congrès de l'UPLEGESS – 27-30 mai 2015).

d. Un enjeu de créativité

Je me sens ici presqu'obligé de faire référence au thème des Assises européennes du plurilinguisme prévues à Bruxelles en mai 2016. Bien entendu, nous adoptons une vision large de la créativité. Nous avons trois cercles.

Premier cercle : la créativité linguistique. La créativité est au cœur de l'acte de parole. Toute prise de parole est en soi un acte créatif.

Deuxième cercle : l'usage tend à identifier certains types d'activités à des activités créatives presque par nature, dans le domaine artistique, de la mode et de la communica-

tion. On parlera ainsi d'industries créatives. Mais il existe aussi des techniques de créativité généralement collectives qui ont donné lieu à une abondante littérature. Un récent numéro de la revue *Philosophie Magazine* titrait ainsi « Pense-t-on mieux seul ou à plusieurs ? ».

Troisième cercle : nous élargissons pour les Assises le champ de la créativité en considérant que les défis que nous rencontrons nous imposent d'être créatifs, et la question linguistique dans le contexte de la mondialisation, et particulièrement en Europe, nous pose de grands défis, qui sont la matière des Assises de 2016.

Les nombreux défis linguistiques posés dans le contexte de la mondialisation nous forcent à être créatifs.

Sur la base de ces prémisses, nous sommes en mesure de dire ce que le plurilinguisme n'est pas.

Le plurilinguisme n'est pas un projet idéologique au service d'une certaine Europe. Le plurilinguisme s'inscrit indubitablement dans la droite ligne de la Convention culturelle européenne du 19 décembre 1954, qui est la source première de tous les travaux qui ont été conduits au sein du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues et ont notamment abouti au CECRL, sans considérer d'ailleurs que le CECRL, aussi remarquable soit-il, soit un aboutissement. Que dit la Convention :

« Ayant résolu de conclure une Convention culturelle européenne générale en vue de favoriser chez les ressortissants de tous les membres du Conseil, et de tels autres États européens qui adhéreraient à cette Convention, l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, ainsi que de leur civilisation commune,

Article 2

Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible :

a) encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études ; et

b) s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire ».

La Convention culturelle européenne est le seul fondement idéologique du plurilinguisme européen, mais il convient d'observer que la question du plurilinguisme se pose dans d'autres continents, en Afrique, en Amérique latine, en Amérique du Nord et en Asie, avec des spécificités bien sûr, mais en des termes qui ne sont pas fondamentalement différents.

Le plurilinguisme n'est évidemment pas inspiré par le néolibéralisme, même si l'on doit considérer que le plurilinguisme favorise bien évidemment la mobilité et qu'il fait en sorte que les langues, facteur de différenciation et d'identité, ne forment pas des mondes séparés les uns des autres. Cela va de soi, alors que le néolibéralisme prône surtout la propagation de l'anglais seul comme *lingua franca* afin d'unifier les marchés par la langue, marché de la consommation comme marché du travail.

Le plurilinguisme enfin ne saurait être un alibi destiné à consolider la suprématie de la langue anglaise, même si, cela est également évident, le plurilinguisme ne signifie pas l'exclusion de la langue anglaise. Il existe incontestablement une zone grise entre l'anglais et rien que l'anglais pour tous, livrant les autres langues à un usage local et domestique, et un plurilinguisme militant égalitaire qui voudrait mettre toutes les langues sur un pied d'égalité. Entre ces deux extrêmes, inacceptable l'un comme l'autre, la zone grise est clairement très vaste, mais c'est dans cette zone grise que l'on peut et doit agir. C'est dans cette zone grise que se situent les points de rupture, les points stratégiques qui sont ceux où les équilibres sont fragiles, où toute évolution dans un sens ou dans un autre peut entraîner des conséquences importantes, où le plurilinguisme est en quelque sorte sur le fil du rasoir.

3. Le plurilinguisme sur le fil du rasoir

Il s'agit de jouer sur le réel, de tenir compte des forces en présence, de tenir compte de tous les facteurs, du poids des fausses évidences, des clichés à dépasser. Trois domaines ont été identifiés par l'OEP comme stratégiques.

a. Éducation et recherche

La recherche : une dissymétrie fondamentale est en train de se créer avec la publication quasi exclusive des recherches en anglais, qu'elles soient sous forme d'articles ou d'ouvrages. L'avantage est de se garantir d'être lu par un large public de chercheurs. L'envers de la médaille est cependant que la publication exclusive en anglais

peut aboutir à ce que la recherche se fasse elle-même en anglais. Pierre Frath a analysé les conséquences de cette situation. La rupture est d'abord mémorielle, car la recherche a vite fait de se priver du corpus dans la langue source, lequel corpus cesse d'évoluer, entraînant une perte conceptuelle qui entraîne à son tour une perte de créativité. Il s'agit d'une hypothèse qui justifierait des recherches en psychologie cognitive. Mais la question de la publication exclusivement en anglais est problématique.

Quand on entend certains dire que l'anglais est le latin du 21e siècle, on ne tient aucun compte de la situation historique à la Renaissance, car c'est à la Renaissance que les grands intellectuels de l'époque, Galilée, Dante, ont commencé à écrire dans des langues dites vulgaires qui ont rapidement acquis leurs lettres de noblesse, même si le latin a perduré jusqu'à la fin du 19e siècle pour les sciences. Leur motivation profonde était de toucher un public cultivé plus large que les cercles étroits des pairs empreints de conservatisme et sous l'emprise de l'Église. L'important était le lien entre la société et la science nouvelle. Aujourd'hui, la situation n'est pas tellement différente. La science doit rester en contact avec la société, ce qui implique le maintien d'une production scientifique dans les langues où cette production a jusqu'à présent existé sans pour autant exclure sa traduction en anglais. Il faut absolument pouvoir maintenir une activité de recherche et la publication des résultats de la recherche en langue nationale, la publication en anglais ne pouvant être exclusive. D'ailleurs, il faut se garder de l'effet déformant des systèmes de référencement anglo-saxons qui laissent dans l'ombre de très nombreux travaux de recherche, que ce soit par exemple dans l'aire hispanophone, lusophone ou en Chine. Le développement rapide de formations dans l'enseignement supérieur uniquement en anglais est un autre défi. On sait que leur développement est dû principalement à la concurrence que se font les universités et les grandes écoles pour attirer les étudiants et les professeurs étrangers. Donc il s'agit de proposer des cours en anglais à des étudiants qui ne parlent pas la langue du pays. Si ce genre de phénomène n'est pas organisé et contrôlé, le résultat a bien été mis en évidence par la conférence des recteurs des établissements en Allemagne dans son rapport de 2011 : des étudiants qui rentrent en Allemagne pour suivre une formation supérieure en anglais et qui repartent dans leur pays sans connaître l'allemand n'apportent rien à l'Allemagne et sont inemployables par une entreprise allemande en Allemagne et hors d'Allemagne. Ce qui est vrai pour l'Allemagne l'est également pour les autres pays, l'Italie et la France notamment, mais aussi tous les pays qui organisent de telles formations.

Une réaction s'est produite en Italie à la suite d'une décision du tribunal administratif de Lombardie, qui a annulé en avril 2013 une décision du Conseil de l'Institut polytechnique de Milan, qui imposait l'anglais dans toutes les formations à partir du master. L'affaire est actuellement entre les mains de la Cour Constitutionnelle italienne.

En France, un débat très vigoureux a entouré au plan parlementaire et dans la presse la discussion d'un article du projet de loi sur l'enseignement supérieur et la recherche présenté en mars 2013 par Geneviève Fioraso, alors ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dans une première version, le texte libéralisait la possibilité que des formations entières soient délivrées exclusivement en anglais, l'objectif étant de légaliser les quelques 800 formations déjà existantes dans ce cas et d'en permettre le développement. Le texte final a complètement renversé les choses. Le recours dans l'ensemble d'une formation à une seule langue étrangère, sauf quelques exceptions énumérées par la loi, ne peut pas dépasser 50 % du temps d'enseignement et le niveau en français fait l'objet d'une évaluation pour l'obtention du diplôme.

On a pu observer à partir de cette année que le nombre de formations exclusivement en anglais a cessé d'augmenter et que les formations mixtes, partiellement en anglais, étaient au contraire en forte croissance. Il est encore trop tôt pour dire si la « loi Fioraso » est bien appliquée. En tout cas, les signes sont encourageants, mais les associations comme l'OEP restent vigilantes et sont prêtes à tenter des recours devant les tribunaux administratifs pour assurer l'application de la loi.

La question des langues dans l'enseignement supérieur ne s'arrête pas à la seule question des formations exclusivement en anglais. La question se pose du niveau de l'enseignement des langues. C'est la première question, et de ce point de vue, les situations, pour autant que nous les connaissions, sont très différentes d'un pays à l'autre, et sont très variables à l'intérieur d'un même système d'enseignement. Ainsi, pour la France, le contraste est grand entre les écoles d'ingénieurs et de commerce d'une part et les universités d'autre part, mais aussi à l'intérieur même des universités. La question qui se pose est celle de l'application à l'enseignement supérieur de la règle issue du Conseil européen de Barcelone de mars 2002, qui postulait la nécessité de l'apprentissage dès le plus jeune âge d'au moins deux langues étrangères, car rien n'indique que l'enseignement des langues s'arrête au baccalauréat.

C'est donc un enjeu très important que l'OEP mettra en avant aux 4èmes Assises européennes du plurilinguisme à Bruxelles en mai 2016.

Enfin, un troisième aspect, très lié au précédent, est la question des langues exigées dans les concours administratifs. Les pays qui n'ont pas de fonctions publiques avec des fonctionnaires recrutés sur concours ne sont clairement pas concernés. Une majorité de pays européens ont cependant ce système.

Pour la France, la règle était plutôt celle d'une assez large ouverture en ce qui concerne les épreuves de langues, comme c'est d'ailleurs le cas actuellement pour le baccalauréat. Les choses sont toutefois en train de changer. Déjà en 2012, pour le concours d'entrée à l'École nationale de la magistrature, l'épreuve d'anglais est devenue obligatoire, tandis que les autres langues sont devenues optionnelles.

Tout récemment, en avril 2014, par un simple arrêté ministériel, l'anglais est devenu la seule langue exigée aux concours d'entrée de l'École nationale d'administration. Cette disposition est clairement en opposition avec les conclusions du Conseil européen de Barcelone, qui sont rentrées pourtant dans la loi française.

Donc, le sujet fondamental pour l'éducation, de la maternelle à l'enseignement supérieur, c'est bien d'organiser le modèle M+2 et d'assurer la diversification des parcours linguistiques.

b. Entreprises

Le domaine de l'entreprise reste un domaine sensible et dans lequel les modes d'action sont d'une autre nature dans la mesure où les moyens législatifs et réglementaires sont limités et qu'il est difficile d'imposer des règles aux entreprises.

L'intervention publique est importante et ne doit pas être négligée. Et de ce point de vue, nous savons que le Québec présente un contexte très spécifique et que sans la législation de la loi 101, le français et les travailleurs québécois n'auraient pas reconquis leurs droits. En France, la loi dite Toubon, qui impose notamment que les contrats de travail et que tous les documents et logiciels nécessaires à l'exercice de l'activité professionnelle soient en français, est globalement respectée.

Mais le problème des langues dans l'entreprise va pour l'OEP au-delà de cette problématique. L'OEP reprend à son compte la question soulevée au plan européen par le Commissaire Leonard Orban, à partir de 2005, des compétences en langue dans les entreprises comme moyen de compétitivité et d'employabilité. Une des conclusions du rapport ELAN, reprises par le rapport Davignon « Les langues font nos affaires », étaient que les entreprises devraient avoir des stratégies linguistiques, ce qu'une majorité d'entreprises n'ont pas aujourd'hui.

L'approche de l'OEP va encore plus loin que cette seule recommandation. Pour que les entreprises aient des stratégies linguistiques, encore faudrait-il que les enseignements de management, dans les écoles d'ingénieurs et les Business Schools, intègrent une composante linguistique et culturelle dans les enseignements de base. Cela n'est pas le cas aujourd'hui, en raison notamment du fait qu'aucun système d'habilitation existant n'intègre une composante linguistique et culturelle.

L'OEP entend donc, avec son partenaire GEM&L (Groupe d'Études Management et Langage), mener une action pour que, d'une part, le traitement des langues en entreprise soit reconnu comme une dimension à part entière du management et que, d'autre part, les systèmes d'habilitation évoluent dans le même sens.

c. Institutions européennes

Le dernier chantier de l'OEP est celui des institutions européennes pour lequel se pose un enjeu fondamental de citoyenneté au niveau de la Commission européenne. Contrairement aux autres institutions et organes qui pratiquent un plurilinguisme quasi intégral, la Commission européenne s'est complètement affranchie du règlement 58/1, qui fixe le régime linguistique de l'ensemble des institutions européennes. Ce règlement 58/1 prévoit que les institutions peuvent dans leurs règlements intérieurs adapter le règlement 58/1, selon lequel toutes les langues officielles sont également langues de travail.

D'une part, la Commission européenne n'a jamais pris dans son règlement intérieur de disposition ayant comme effet d'adapter le règlement 58/1, qui devrait donc s'appliquer de manière stricte, mais en plus elle a laissé se développer des pratiques qui sont tout simplement irrégulières au regard des traités et du règlement 58/1.

Qu'on en juge !

80 % des textes produits par la CE sont rédigés en anglais essentiellement par des non anglophones.

70 % des textes publiés sur le site europa.eu sont uniquement en anglais, sans traduction. Un Français ou un Allemand a une chance sur dix de voir un texte en français ou allemand sur le site, un Espagnol ou un Italien une chance sur 15, un anglophone 100 chances sur 100.

Cela veut clairement dire que la citoyenneté européenne est à plusieurs vitesses et que certains citoyens sont plus égaux que d'autres. On objectera que tous les textes ne peuvent être traduits dans toutes les langues sans faire exploser les budgets de traduction. Ce qui est vrai. Toutefois, il faut considérer que le total des budgets de traduction et d'interprétation est de l'ordre d'1 milliard d'euros, soit 2 euros par an et par habitant et 3 euros par citoyen. La démocratie européenne vaut bien deux tickets de métro à Bruxelles.

Mais une autre observation doit être faite : n'est-il pas absurde de faire rédiger en anglais par des francophones ou des germanophones des textes qui seront ensuite éventuellement traduits en français ou en allemand ? Ne serait-il pas judicieux que les francophones et germanophones rédigent respectivement en français et en allemand des textes qui seront ensuite traduits en d'autres langues et, selon toute probabilité, en anglais ? Par un effet mécanique, le nombre de textes publiés en français et en allemand s'en trouverait significativement augmenté.

Mais on sent venir une objection. Qu'adviendra-t-il des autres langues ?

Il est vrai que les choses se compliquent un peu. Prenons l'exemple du roumain : si le fonctionnaire roumain de la Commission européenne rédige son texte en roumain, il n'est pas certain que son supérieur hiérarchique sera capable de le lire. Il faudra donc soit que le rédacteur le traduise lui-même dans une autre langue, au choix entre le français, l'anglais et l'allemand, soit qu'il en demande la traduction à la Direction Générale de la Traduction. De surcroît, rien ne dit que le rédacteur roumain sera content de rédiger son texte en roumain et de ne pas pratiquer la ou les langues dans lesquelles il s'est beaucoup investi pendant ses études. Mais, en admettant que le rédacteur roumain rédige son texte en roumain, nous pensons qu'il faut pouvoir gérer intelligemment ce cas, comme pour toutes les autres langues officielles, en posant un principe simple, que le rédacteur rédige dans sa langue de prédilection, s'il s'en donne les moyens.

Une chose est sûre, c'est que la situation actuelle n'est pas satisfaisante. L'OEP a d'autres propositions qu'il élabore avec son partenaire bruxellois GEM+, tendant à donner davantage de place aux langues officielles dans le fonctionnement au quotidien de la Commission européenne et dans les relations de l'Union européenne avec le reste du monde.

Pour conclure, il nous semble que nous devons naviguer entre deux écueils : entre le catastrophisme, qui est gros d'un renoncement qui ne veut s'avouer, et un triomphalisme tout autant démobilisant. Nous sommes intimement convaincus que nous avons un combat à mener, qui est un combat libérateur, car à travers la langue, nous avons réellement le sentiment d'exprimer quelque chose d'essentiel. Certains diront une vision du monde, expression dont il faut se méfier un peu. En tout cas, nous avons quelque chose à dire et nous ne voyons pas comment le dire autrement. La pression linguistique, qu'elle s'exerce par les canaux des institutions, de la publicité, des entreprises, de la recherche et de l'enseignement, est aujourd'hui énorme. Il faut pouvoir respirer. Ce combat essentiel à mener, qui n'est pas idéologique, nous savons qu'il n'est pas perdu. Son issue dépend largement de nous et de décisions des politiques publiques. Le peuple fera le reste.

Bibliographie

Beacco, J.-C., Byram, M., 2003. *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives*. Conseil de l'Europe.

Cailleux, D., Sakhno, S., Tremblay, Chr. Diversité linguistique européenne : les enjeux du plurilinguisme et du multilinguisme. Préface et introduction à *Actes du colloque Situations de plurilinguisme et politiques du multilinguisme en Europe (Paris, les 20-21 novembre 2014)*. À paraître.

Calvet, L.-J., 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

Calvet, L.-J., Calvet, A., 2013. *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*. Paris : Écriture.

Canale, O., Extramiana, Cl., Rouffignac, F., 2015. *Guide des bonnes pratiques linguistiques dans les entreprises*. Paris : DGLFLF.

Clairis, C. (dir.), 2010. *Variétés et enjeux du plurilinguisme.* Paris : L'Harmattan.

Clairis, C., Costaouec, D., Coyos, J.-B. (coord.), 1999. *Langues et cultures régionales de France*, Paris : L'Harmattan.

Clairis, C., Costaouec, D., Coyos, J.-B., Jeannot-Fourcaud, B. (coord.), 2011. *Langues et cultures régionales de France. Dix ans après. Cadre légal, politiques, médias.* Paris : L'Harmattan.

Commission européenne, 2005. *Nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:c11084.

Commission européenne, 2008. *Le multilinguisme : un atout et un engagement commun pour l'Europe*. http://eur-lex.europa.eu/ legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:ef0003.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*. Strasbourg et Paris : Didier, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf.

Coste, D., 2008. « Éducation plurilingue et langue de scolarisation ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 1, p. 91-107.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G., 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. Parution initiale : 1997, *Vers un Cadre Européen Commun de référence, pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Davignon, E., 2008. « Les langues font nos affaires ». Sur le site de l'OEP, http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=1708: les-langues-font-nos-affaires-rapport-davignon&catid=37&Itemid=88888955&lang=fr.

Dumitriu, D.-M., Ichim, O., Tremblay, Chr., 2009. Mondialisation et droit à la langue. In : *Diversité culturelle dans la francophonie contemporaine (Journées de la Francophonie, XIIIe édition)*, Iași, Éditions de l'Université Alexandru Ioan Cuza, 2009.

Frath, P. (coord.), 2014. « Dossier ». *Les Langues Modernes*, n° 1 (« L'anglicisation des formations dans l'enseignement supérieur »).

Frath, P., 2001. « Hégémonie de l'anglais : fantasmes et dangers ». *Les Langues modernes,* n° 3, p. 31-8.

Frath, P., 2009. « Introduire le plurilinguisme à l'université : aspects institutionnels ». Journée Multilinguisme européen et enseignement supérieur, Paris, Ambassade de Roumanie, 20 février, http://www.observatoireplurilinguisme.eu.

Frath, P., 2010. Disparition des langues : le français subira-t-il le sort de l'alsacien ?. In D. Huck, T. Choremi (coord.), *Parole(s) et langue(s), espace et temps. Mélanges offerts à Arlette Bothorel-Witz*, Strasbourg : Université de Strasbourg, p. 233-40.

Frath, P., 2010. Should the world rely on English as a *lingua franca* ?. In D. Höksal, I. Erten, E. Zehir Topkaya, A. Yavuz (éd.), *Current Trends in SLA Research and Language Teaching. Proceedings of the 6th International ELT Research Conference*. Çanakkale : Çanakkale Onsekiz Mart University, p. 290-5.

Frath, P., 2011. « L'enseignement et la recherche doivent continuer de se faire en français dans les universités francophones ». Sur les sites de l'*Association des Professeurs de Langues Vivantes*, http://www.aplv-languesmodernes.org, et de l'*Observatoire européen du plurilinguisme*, http://www.observatoireplurilinguisme.eu.

Frath, P., 2012. « L'anglais n'est pas la langue de l'université française ». Sur le blog de Claire Goyer, http://clairegoyer.blogactiv.eu.

Frath, P., 2012. « Une grande université italienne passe au 100% anglais. De la bêtise comme méthode de gouvernance ». Sur le site de l'*Association des Professeurs de Langues Vivantes*, http://www.aplv-languesmodernes.org.

Frath, P., 2013. « Les argumentaires du plurilinguisme ». *Philologica Jassyensia*, n° 1, p. 231-48.

Frath, P., 2013. « Unbequem, ungerecht und gefährlich ». *Forschung und Lehre*, n° 1, p. 26-8. http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress (traduction de l'article « L'anglais n'est pas la langue de l'université française »).

Frath, P., 2014. « Anthropologie de l'anglicisation de l'université et de la recherche ». *Philologica Jassyensia*, n° 1, p. 251-64. Également, dans *Les cahiers de l'OEP : Diversité linguistique et créativité scientifique*, publié par l'Observatoire européen du plurilinguisme et l'UFR d'Études interculturelles de langues appliquées de l'Université Paris Diderot (à paraître).

Guillaume, A., 2008. « La Veille institutionnelle en Europe : Plurilinguisme et Traduction ». *Parallèles* (*Revue de l'École de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Genève*), n° 22 (M. Guidère (dir.), *Traduction et Veille stratégique multilingue*), p. 105-28.

Guillaume, A., 2008. « Le Plurilinguisme : un choix stratégique pour la langue allemande », *Bulletin de l'ADEAF*, n° 101, septembre, p. 30-3.

Guillaume, A., 2008. Langues d'hier et Langues d'aujourd'hui : passerelles vers le plurilinguisme européen. In A.-S. Lamblin-Gourdin, E. Mondielli (dir.), *Un droit pour des hommes libres. Études en l'honneur d'Alain Fenet*, Paris : LexisNexis, p. 277-92.

Guillaume, A., 2009. Langues en contact, contacts des langues : vers les plurilinguismes européens. In Chr. Fäcke (dir.), *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension, Kolloquium Fremdsprachenunterricht (KFU Bd. 35)*, Frankfurt am Main : Peter Lang, p. 55-66.

Guillaume, A., 2011. « Cadrage géopolitique de la mondialisation : la dimension linguistique ». *Revue Français & Société*, n°s 22-23 (Fr. Grin (dir.), *Langue, économie et mondialisation*), p. 15-33.

Guillaume, A., 2011. « Les langues dans les politiques éducatives au Conseil de l'Europe ». *Revue Culture & Recherche*, n° 124 (*Diversité des Langues et Plurilinguisme*), p. 18.

Guillaume, A., Tremblay, Chr., 2010. « L'Observatoire européen du plurilinguisme : naissance, fonctionnement, perspectives ». *Bulletin de l'Agence Universitaire de la Francophonie*, n° 1 (*Le français à l'université*), p. 2-3.

Herreras, J.-C. (dir.), 2011. *L'Europe des 27 et ses* langues. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes.

Herreras, J.-C. (dir.), 2012. *Politiques linguistiques en Europe*. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes.

Herreras, J.-C. (dir.), 2013. *Politiques linguistiques et langues autochtones d'enseignement dans l'Europe des 27*. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes.

Judet de La Combe, P., Wismann, H., 2004. *L'Avenir des langues, Repenser les humanités*. Paris : Cerf.

Les langues sur Internet : https://fr.wikipedia.org/wiki/Internet_dans_le_monde.

Rastier, Fr., 2013. *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris : PUF.

Tremblay, Chr. *et al.* (dir.), 2009. *Plurilinguisme, interculturalité et emploi : défis pour l'Europe*. Paris : L'Harmattan.

Tremblay, Chr., 2006. « L'enseignement et la recherche à la lumière de la Charte européenne du plurilinguisme ». In : *Identité culturelle roumaine dans le contexte de l'intégration européenne*, Symposium international, Académie roumaine, Iaşi.

Tremblay, Chr., 2007. « La langue au cœur de la vie sociale ». *Philologica Jassyensia*, n° 1, p. 251-62.

Tremblay, Chr., 2007. Plurilinguisme et langue maternelle. In : L. Botoşineanu, E. Dănilă, C. Holban, O. Ichim, *Români majoritari/Români minoritari: interferenţe şi coabitări lingvistice, literare şi etnologice*, Iaşi, ALFA, p. 353-63.

Tremblay, Chr., 2008. « Du pôle de développement au cluster : effet de domination dans la circulation internationale des concepts ». *Philologica Jassyensia*, n° 2, p. 221-41.

Tremblay, Chr., 2008. « Les langues, valeur économique pour l'entreprise et le salarié ».

Tremblay, Chr., 2009. « Plurilinguisme et citoyenneté ». *Eyes on Europe*, juin.

Tremblay, Chr., 2010. Le plurilinguisme des Européens. In : D. Prado (dir.), *Présence, poids et valeur des langues romanes dans la société de la connaissance*. Paris : Union Latine / Organisation Internationale de la Francophonie, p. 24-41.

Tremblay, Chr., 2012. Le concept pseudo-nouveau de « cluster » : un exemple de rupture mémorielle. In : J.-J. Briu (éd.), *Terminologie (II) : comparaisons, transferts, (in)traductions*. Berne : Peter Lang, p. 159-76.

Tremblay, Chr., 2013. « 5 victoires du plurilinguisme », *Lettre d'information de l'OEP*, n° 50, juin-août, www.langue-francaise.org/Bruxelles/annonce_2013_08_lettre_observatoire_50.pdf.

Tremblay, Chr., 2013. « Francophonie : des perspectives favorables ou inquiétantes ? ». *Population & Avenir,* n° 715, novembre-décembre, p. 15-17.

Tremblay, Chr., 2013. « L'anglais à l'université : le début de la maturité ! ». *La Croix*, 19/08, http://www.la-croix.com/Archives/2013-08-19/Opinion.-L-anglais-a-l-universite-le-debut-de-la-maturite!-Christian-Tremblay-president-de-l-Observatoire-europeen-du-plurilinguisme-1-2013-08-19-1000009.

Tremblay, Chr., 2013. L'Observatoire européen du plurilinguisme. In : M. Mathien (dir.), *L'expression de la diversité culturelle, un enjeu mondial*. Bruxelles : Bruylant.

Tremblay, Chr., 2013. Les paradoxes des politiques linguistiques éducatives en Europe. In : R. Fouillet, S. Stratilaki (dir.), *Éducation aux langues : contextes et perspectives. Mélanges Jean-Claude Beacco*. Paris : Riveneuve éditions.

Tremblay, Chr., 2014. « De l'irréductibilité du plurilinguisme ». *Bulletin Européen des Sciences Sociales*, vol. 10.

Tremblay, Chr., 2014. « La nouvelle législation française sur les langues d'enseignement ». *Le nouveau bulletin de l'ADEAF* (Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France), n° 1.

Tremblay, Chr., 2014. Le plurilinguisme européen dans une perspective géopolitique et géoculturelle. In : K. A. Knauth, H.-G. Grüning (éd.), *Imaginaire et idéologie du plurilinguisme littéraire et numérique*. Berlin-Münster-Wien-Zürich-London, LIT Verlag.

Tremblay, Chr., 2015. « Où en sont les entreprises en matière de langues ? ». *Lettre de l'OEP*, n° 59, http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=9540&catid=88889055&Itemid=178380207&lang=es#.

Tremblay, Chr., 2015. Plurilinguisme : l'enjeu de la diversité. In : J.-C. Herreras (dir.), *Politiques linguistiques en Europe*. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes. À paraître.

Tremblay, Chr., Cilianu-Lascu, C., 2013. Le rôle des politiques linguistiques dans la performance des entreprises, plurilinguisme et terminologie : deux enjeux majeurs. In C.-Şt. Stoean, N. Ivanciu, R. Constantinescu-Ştefănel, A. Lorentz (éd.), *La formation en terminologie. Actes de la Conférence Internationale de Bucarest, 3-4 novembre 2011*. Bucarest : Éditions ASE.

Tribunal de l'UE, 2015. Le jugement du Tribunal de l'UE du 24 septembre. Sur le site de l'OEP, http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php.

Truchot, Cl., 2008. *Europe : l'enjeu linguistique*. Paris : La Documentation française.

Truchot, Cl., 2010. « Géopolitique des langues. L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question », http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html.

Truchot, Cl., 2015. *Quelles langues parlent-on dans les entreprises en France ? Les langues au travail dans les entreprises internationales*. Paris : DGLFLF.

Wismann, H., 2012. *Penser entre les langues*. Paris : Albin Michel.

Wolff, A. (coord.), 2014. *La langue française dans le monde*. Paris : Nathan.

Didactiser le contact entre les langues : quels enjeux sociaux et interculturels ?

GAÏD EVENOU
Chargée de mission pour le plurilinguisme, le français dans le monde et la francophonie
Délégation générale à la langue française et aux langues de France
Ministère de la culture et de la communication, France
gaid.evenou@culture.gouv.fr

Abstract: *Many testimonials attest that intercomprehension is a very ancient practice, often used by people to communicate with neighboring territories. Language teaching, corollary to State linguistic policy, has combated multilingualism and comparison between languages very long, but nowadays, intercomprehension gains ground. In our globalized society, characterized by multiplication of international exchanges, this approach presents many advantages, developing learner's autonomy and plurilingual competence. This communication will concern the benefits of using intercomprehensive practices in business and intercultural exchanges.*
Keywords: *language policy*, *Romance languages, plurilingualism, language didactics, intercultural dialogue, metalinguistic conscience.*

Rezumat: *Intercomprehensiunea este o practică străveche la care oamenii au recurs mereu în timpul schimburilor cu persoane din teritorii vecine, după cum atestă numeroase mărturii. Dacă predarea limbilor străine, corolar al politicii lingvistice de stat, a fost multă vreme ostilă multilingvismului și contactelor între limbi, adoptarea în practica didactică a intercomprehensiunii câștigă astăzi teren. Prin dezvoltarea autonomiei și a competenței multilingve a elevului, această abordare oferă multiple avantaje într-o societate globalizată în care comerțul internațional este în creștere. Lucrarea de față propune o reflecție asupra practicilor de utilizare a intercomprehensiunii în lumea profesională și în relațiile interculturale, ca și asupra aspectelor benefice ale acestor practici.*
Cuvinte-cheie: *politici lingvistice, limbi romanice, romanitate, multilingvism, predarea limbilor străine, dialogul intercultural, conștiință metalingvistică.*

I. La DGLFLF, un organe national de politique linguistique

La Délégation générale à la langue française et aux langues de France est l'organe chargé d'orienter et de coordonner la politique linguistique de l'État. Notons qu'il s'agit ici d'un dispositif assez original dont tous les États ne sont pas pourvus. L'État français a mené depuis longtemps une politique linguistique sur son territoire, politique qui a toujours tendu à faire de l'uniformisation linguistique un instrument de l'unité politique : l'Ordonnance de Villers-Cotterêts, faisant du français la langue officielle et exclusive du droit et de l'administration – à la place du latin et des autres langues de France utilisées, notamment l'occitan – dès 1539, est un exemple emblématique de cette préoccupation de mener une politique linguistique.

La Délégation générale à la langue française et aux langues de France est l'évolution d'un dispositif né en 1966 et alors placé sous l'autorité directe du Premier ministre Georges Pompidou : le Haut Comité pour la défense et l'expansion de la langue française. On le voit au choix des termes employés : cet organe de politique linguistique avait pour mission de défendre la langue nationale et de promouvoir massivement son usage, à l'intérieur et à l'extérieur de nos frontières. Cette politique était essentiellement expansionniste.

Ce dispositif a subi quelques évolutions dans les années 80, donnant naissance, en 1989, à la Délégation générale à la langue française et au Conseil supérieur de la langue française, disparu en 2006. Mais c'est à partir de 2001 qu'on peut relever un tournant politique décisif, quand la Délégation générale à la langue française (DGLF) devient la Délégation générale à la langue française *et aux langues de France* (DGLFLF). Pour la première fois, la diversité linguistique inhérente à notre pays est reconnue officiellement par l'État.

On peut donc constater une réorientation décisive dans la politique linguistique menée par l'État, marquée par la prise en compte de la diversité. Si la langue française y revêt un statut particulier, celui de langue commune, toutes les langues sont reconnues comme étant égales en valeur. En effet, dans notre société actuelle, marquée par le multiculturalisme, la mondialisation, la mixité et la mobilité, « une politique de la langue ne peut être aujourd'hui qu'une politique des langues, c'est-à-dire des rapports entre les langues », comme le soulignait Xavier North, ancien délégué général à la langue française et aux langues de France.

II. Une politique linguistique longtemps hostile au plurilinguisme et ses conséquences sur la didactique des langues

L'année 2001 marque donc un tournant historique dans la reconnaissance par l'État français de la diversité linguistique longtemps ignorée, pourtant originelle, de son territoire. La politique menée fut, longtemps, et surtout à partir du XIXe siècle, clairement hostile à la diversité linguistique et au plurilinguisme en tant que pratique individuelle et sociale. Il est important de la resituer dans le contexte historique de l'époque, marqué par la construction des États-nations en Europe. Il s'agissait alors, pour chaque État, de fédérer une nation et de renforcer le sentiment national sur l'ensemble de son territoire. Ce sentiment d'appartenance à une nation était censé se cristalliser autour de l'usage d'une langue commune, nécessairement unique : on pensait donc que pour se sentir Français, il fallait que tous les Français deviennent parfaitement francophones… et uniquement francophones !

La langue étant le « ciment » de la nation, l'unité linguistique était donc constitutive de l'unité nationale, selon le credo « une nation = une langue ». Dès lors, l'emploi d'une autre langue nuisait à la cohésion sociale et menaçait l'unité nationale. C'est pourquoi cette politique a consisté, dès la fin du XIXe siècle, notamment via l'instauration par Jules Ferry de l'école publique et obligatoire, à enseigner massivement la langue nationale mais aussi à tenter d'éradiquer les langues régionales ou parlers locaux, que ce soit sur le territoire hexagonal ou dans l'Empire colonial, au nom d'une prétendue supériorité du français sur les autres langues ; la pratique de ces dernières devenait honteuse, comme le signe d'un manque d'éducation. Les variantes locales du français étaient tout autant traquées car l'objectif était d'enseigner à tous les petits Français une langue pure et homogène, dénuée d'idiomatismes, et respectant les codes académiques.

À ces considérations politiques venait s'ajouter la croyance fermement ancrée chez les pédagogues que le bilinguisme chez l'enfant allait forcément à l'encontre de son développement langagier : un enfant qui parlerait quotidiennement deux langues ne pourrait en apprendre aucune correctement et souffrirait de troubles cognitifs importants. Ainsi, le bilinguisme précoce nuirait à l'acquisition du langage, à la maîtrise de la langue « dominante », et de ce fait, le maintien des langues vernaculaires nuirait à la cohésion sociale.

La didactique des langues est tout naturellement le corollaire de la politique linguistique. Qu'il s'agisse de l'enseignement du français, langue de l'école, ou de l'enseignement des langues étrangères, il est cantonné à la transmission de la forme littéraire et académique, et déconnecté de son usage oral ou populaire (ce qui a été complètement remis en cause au cours du XXe siècle en didactique des langues étrangères, avec l'introduction des approches audiovisuelle, puis communicative et actionnelle). Dans cette optique, c'est surtout la norme écrite qui était transmise (selon la méthode traditionnelle grammaire-traduction) et l'apprenant n'avait pas droit à l'erreur, laquelle était toujours sévèrement sanctionnée. L'apprenant n'osait donc s'exprimer que s'il était certain de la correction de son énoncé : difficile, dans ces conditions, d'apprendre à communiquer sereinement dans une langue étrangère.

La crainte du « mélange des langues » ou tout simplement du mélange des registres était, dans ce contexte, omniprésente. D'où la sacro-sainte croyance selon laquelle il est bon de cloisonner l'enseignement des langues et de ne jamais faire de lien d'une langue à une autre.

Pourtant, des pédagogues reconnus avaient souligné, dès le début du XXe siècle, les bienfaits d'une pédagogie contrastive des langues, qui saurait prendre en compte les savoirs des élèves dans les langues autres que la langue de scolarisation, pour s'en servir d'appui dans l'apprentissage. C'est ainsi que Jean Jaurès soulignait les apports que pouvaient présenter la connaissance des parlers occitans chez les élèves du sud de la France et écrivait dans la *Revue de l'enseignement primaire* du 15 octobre 1911 :

> « J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol. Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à trouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais. Et ils se sentiraient en harmonie naturelle, en communication aisée avec ce vaste monde des races latines, qui aujourd'hui, dans l'Europe méridionale et dans l'Amérique du Sud, développe tant de forces et d'audacieuses espérances. Pour l'expansion économique comme pour l'agrandissement intellectuel de la France du Midi, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs ». (Jaurès, 1911)

Ferdinand Buisson, alors directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique, avait quant à lui décelé tous les avantages d'un enseignement prenant en compte les similitudes entre langues d'une même famille, quelles qu'elles soient, et écrivait ainsi, dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* :

> « On se borne encore à étudier la langue française en elle-même ou tout au moins à la comparer à sa mère, la langue latine, sans la rapprocher de ses langues sœurs : l'italien, l'espagnol, le provençal. Cependant, si nous sommes une fois persuadés [...] que l'enseignement doit de nos jours être non pas dogmatique mais expérimental, nous nous convaincrons que les exemples tirés des autres langues romanes peuvent nous être d'une aide journalière dans les démonstrations que nous avons à faire au sujet de la langue française. [...] L'étude des autres langues romanes est donc indispensable [...] pour la connaissance historique et raisonnée de notre propre langue » (Buisson, 1882 : 1927).

Cet article fut pourtant supprimé lors de la réédition du dictionnaire en 1911. En effet, le climat tendu au niveau international, à la veille de la première guerre mondiale, favorisait plutôt un repli nationaliste qu'une ouverture aux autres langues, aux autres cultures...

III. Les atouts du recours à l'intercompréhension en contexte professionnel

L'intercompréhension a été utilisée de tous temps pour communiquer entre langues ou parlers voisins : c'est ainsi qu'il n'y a pas si longtemps, ce mode de communication était utilisé sur les foires, chacun faisant son commerce dans sa langue, en s'efforçant de comprendre celle de son interlocuteur, comme on peut le lire dans ce témoignage de Jules Ronjat sur le sud de la France :

> « Non seulement dans les assemblées félibréennes, qui réunissent des hommes de quelque culture ou tout au moins de quelque entraînement linguistique, mais aux foires, dans les cabarets des villages situés à la rencontre de dialectes différents, j'ai toujours vu se poursuivre sans difficulté entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d'affaires. [...] Tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris » (Ronjat, 1913 : 13).

L'intercompréhension représente en effet un avantage pour toute négociation ou échange interlinguistique devant aboutir à un accord : en effet, le recours à la langue d'un des protagonistes présente un sérieux handicap pour celui dont ce n'est pas la langue maternelle, et qui sera en quelque sorte infériorisé par sa maîtrise moindre de la langue ; le recours à une langue tierce, quant à lui, risquerait d'appauvrir les échanges. C'est ce qu'expliquent Pierre Escudé et Pierre Janin dans leur ouvrage *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme* (2010 : 26) :

> « Pendant l'échange, le non-natif doit généralement se livrer à une gymnastique d'adaptation de son expression à la langue qu'il utilise, hors donc de ses capacités naturelles de maîtrise : l'échange est par nature déséquilibré car diglossique, dans un rapport vertical de facilité et d'immédiateté chez l'un, d'investissement lourd et de difficulté chez l'autre. En termes d'efficacité, le locuteur natif jouit d'un avantage dans toute situation de négociation ou de conflit se déroulant dans sa langue. En termes d'équité, l'inégalité entre les interlocuteurs est flagrante ».

III.1. Une pratique préconisée dans l'administration

L'intercompréhension, permettant une équité dans l'échange, commence aujourd'hui à être reconnue comme moyen de communication adapté au domaine professionnel. C'est ainsi que la Circulaire 5652 relative à l'emploi de la langue française du 25 avril 2013, signée du Premier ministre Jean-Marc Ayrault, préconisait son usage dans le cadre d'échanges internationaux dans la mesure du possible :

> « Qu'ils représentent officiellement notre pays au sein d'une organisation multilatérale, qu'ils interviennent en tant qu'experts dans un groupe de travail international ou qu'ils soient impliqués dans une relation de travail avec un partenaire étranger, les agents de l'État sont de plus en plus souvent amenés à s'exprimer dans un cadre international [...]. Il ne sera fait usage d'une langue tierce qu'en ultime recours. Car si cette solution peut satisfaire des besoins usuels de communication, elle s'avère souvent insuffisante pour des échanges approfondis qui nécessitent que nos points de vue soient parfaitement exprimés et compris de nos interlocuteurs.
>
> Dans certains cas, même si nos partenaires étrangers ne se sentent pas suffisamment à l'aise pour s'exprimer en français, ils ont néanmoins une connaissance passive de notre langue. Et de la même manière, nos représentants peuvent être en mesure de comprendre une ou plusieurs langues de communication internationale, sans pour autant être capables de s'exprimer avec facilité dans lesdites langues. Cette situation peut inciter à proposer un mode de communication qui établit une plus grande parité dans l'échange : chacun, dès lors qu'il comprend la langue de son partenaire, peut s'exprimer dans la sienne ».

III.2. Un master « Gestion multilingue de l'information »

Si, à l'oral, l'intercompréhension peut demander un certain entraînement et une certaine connaissance de la phonologie de la langue cible, à l'écrit, elle est beaucoup plus accessible. Cette compétence à déchiffrer des textes écrits dans une autre langue s'avère être aujourd'hui, à l'ère du numérique et de la mondialisation où nous sommes confrontés à des informations écrites dans toutes les langues, une compétence professionnelle précieuse. L'Université de Reims a su exploiter cette compétence en créant, en 2005, un master de « gestion plurilingue de l'information » en sept langues européennes (français, anglais, allemand, néerlandais, espagnol, italien, portugais) préparant aux débouchés suivants : rédacteur de contenus numériques, administrateur éditorial de site, chargé de veille informationnelle, gestionnaire de contenu, chargé de projets numériques, chargé de communication, chargé d'études en intelligence économique, animateur de communauté en ligne.

Le taux d'emploi très élevé des étudiants à l'issue de leur formation démontre une véritable demande de compétence dans ce domaine : il est de 85% à six mois après l'obtention du diplôme et de 97% un an après l'obtention du diplôme.

III.3. Un Projet de Réseau Européen pour la Formation en Intercompréhension : PREFIC

L'intercompréhension s'avère donc être une compétence professionnelle à valoriser sur le marché actuel du travail. Forte de ce constat, l'association Mondes parallèles a lancé, en 2010, un projet de réseau européen pour la formation en intercompréhension, ayant pour objectif de permettre la pratique de l'intercompréhension dans le cadre de collaborations professionnelles transnationales et de proposer l'intercompréhension comme outil de communication dans un contexte professionnel multilingue.

Ce projet a pu être expérimenté dans le cadre d'une collaboration avec le réseau international des Cités des métiers, qui regroupe une quarantaine de plates-formes dans une dizaine de pays de langue latine (français, espagnol, italien, portugais). Pour échanger lors de leurs rencontres annuelles, les représentants des différentes plates-formes avaient pour habitude de recourir uniquement au français et à l'anglais, ce qui pouvait donner lieu à une limitation des échanges ainsi qu'à une certaine frustration pour les personnes ne maîtrisant pas pleinement l'une ou l'autre de ces deux langues.

Un réseau de formateurs a été constitué pour former ces professionnels à l'intercompréhension, et lors de l'université d'hiver, qui s'est tenue à Rome en 2012 et qui a réuni une centaine de participants, locuteurs des quatre langues précitées, l'intercompréhension a été utilisée par tous comme moyen de communication. Les résultats de cette expérience se sont avérés extrêmement positifs : l'intercompréhension a permis, pour la première fois, la participation constructive de tous et une réelle mutualisation des bonnes pratiques professionnelles.

Au-delà de ce premier constat, on remarque également que le recours à l'intercompréhension influe sur les savoir-être : en effet, cette pratique procure plus d'autonomie dans l'expression individuelle, mais également plus de réciprocité, d'écoute et de respect dans les échanges. De ce fait, malgré les aménagements nécessaires à ce type de communication (débit lent, phrases courtes, nécessité de synthétiser), celui-ci induit une réelle équité linguistique qui met tous les acteurs au même niveau, et contribue ainsi à une atmosphère de travail respectueuse où chacun peut s'exprimer sereinement. Alain Jouneau, directeur de la Cité des métiers de Limoges, en témoigne :

> « On l'a bien vu dans le bilan général, c'est la première année qu'on a la sensation, et pas seulement la sensation, la réalisation d'un vrai échange entre les francophones et les non-francophones [...]. Ça a amélioré énormément, énormément, la qualité des échanges, et chacun a trouvé sa place. [...] En termes de posture, chacun se sent à l'aise dans sa langue, [...] il me semble que ça change tout. [...] Ça a généré une capacité d'écoute (on ne se coupe pas la parole), et globalement, dans ces conditions-là, l'échange était meilleur. [...] Force est de constater que non seulement ce n'est pas une technique pour se parler entre francophones et non-francophones, mais c'est une démarche symbolique aussi, de capacité à se parler au sein d'un réseau qui est international. Là, du coup, ça justifie qu'on consacre du temps à une technique et ça dépasse complètement la technique. [...] Ça ouvre des portes en termes de collaboration, de coopération. Ça renforce énormément la coopération entre les membres du réseau. On ne peut pas le réduire simplement à une technique. [...] Je suis très fana de l'anglais, j'aime bien cette langue, mais mine de rien, ça a un sens culturel, je trouve, de se rapprocher de ses racines latines, ça montre qu'on n'est pas obligé de passer dans le modèle anglo-saxon en permanence »[16].

Parmi les bénéfices tirés de cette expérience réussie, on remarque également un regain d'intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères de la part des participants, qui ont eu l'occasion de découvrir et de pratiquer leur compétence plurilingue. Apprendre une langue de cette façon, en se basant sur ses connaissances dans sa propre langue, est en effet vecteur de plaisir car il conforte dans ses propres savoirs et ses propres capacités.

[16] Vous pouvez trouver l'intégralité de ce témoignage sur le lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=hvSH6MjmGU0, et pour plus d'informations sur ce projet : http://prefic.net.

Enfin, il s'est avéré que la formation à l'intercompréhension des professionnels présente également un gain en matière de temps et d'argent : infiniment plus courte qu'une formation linguistique classique, elle permet cependant d'acquérir des compétences en collaboration multilingue immédiatement applicables de manière efficace. Ce gain de temps et d'argent est un atout non négligeable pour les entreprises.

IV. L'intercompréhension, moteur du dialogue interculturel

IV. 1. Une appartenance commune : la romanité

On l'a vu dans les propos d'Alain Jouneau, l'intercompréhension entre langues romanes fait aussi prendre conscience d'une appartenance à une communauté, à un espace géographique : la romanité.

Dans le cadre de son action en faveur de la diversité linguistique et culturelle, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) a impulsé en 2001 une alliance politique des trois espaces linguistiques que sont la francophonie, l'hispanophonie et la lusophonie, en collaboration avec le Secrétariat général ibéro-américain (SEGIB) et la Communauté des pays de langue portugaise (CPLP). L'objectif de cette alliance est de marquer cette appartenance commune à la romanité et de développer le potentiel que cette proximité linguistique et culturelle peut susciter, notamment via la promotion de l'intercompréhension entre langues romanes.

En effet, si l'on se réfère à l'espace de l'Union européenne, on constate que sur 500 millions d'Européens, 200 millions sont de langue maternelle romane. Les locuteurs de langues romanes sont donc très majoritaires et il serait légitime de tirer profit de cette proximité linguistique plutôt que de recourir systématiquement à une langue tierce appartenant à une autre famille de langues.

L'intercompréhension peut donc être un vecteur linguistique de dialogue interculturel entre les populations de langues romanes dans la société mondialisée et multiculturelle que nous connaissons aujourd'hui. En France, on peut constater que les langues romanes représentent des langues importantes de l'immigration : aux immigrations italienne, espagnole et portugaise du courant du XXe siècle a succédé aujourd'hui l'immigration roumaine. L'intercompréhension, si on sait y recourir, peut être dans ce contexte facilitatrice d'intégration, tant pour les immigrés que pour les Français désireux d'échanger avec les nouveaux arrivants.

Encore faudrait-il que les citoyens européens soient conscients de cette proximité linguistique et de la capacité de chacun à développer sa compétence plurilingue. L'enseignement traditionnel cloisonné des langues ne prépare aucunement à ce type d'exercices.

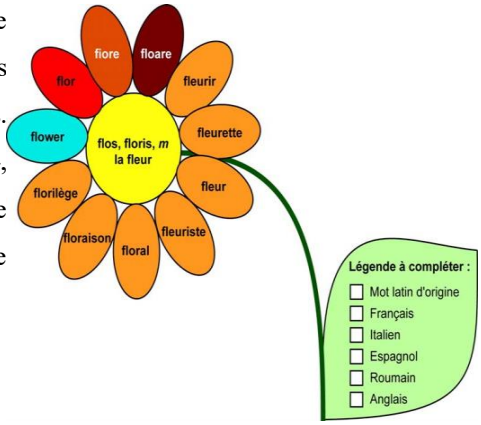
IV. 2. Pour un enseignement innovant du latin, langue mère

À une époque où l'enseignement du latin est en perte de vitesse, et où la question de l'utilité de son étude est souvent posée, un renouvellement de son enseignement, axé sur la mise en relation avec les langues vivantes et le développement d'une conscience métalinguistique chez l'élève, est plus que jamais souhaitable. L'étude des langues anciennes pourrait ainsi constituer un appui à l'apprentissage des langues européennes. C'est ce que préconise l'inspecteur de lettres Gilbert Guinez :

> « En effet, en superposant une carte de l'Empire romain du IIe siècle après Jésus-Christ et une carte de l'Europe du XXIe siècle, on peut visualiser de façon saisissante la grande similitude, pour ce qui concerne l'étendue et les limites, de l'espace romain et de l'espace européen, et partant, prendre une première mesure de l'héritage antique [...]. L'*imperium romanum* s'étendait bien au-delà des pays actuellement de langues romanes ; de ce fait, les deux langues germaniques les plus parlées en Europe, l'anglais et l'allemand, sont elles-mêmes imprégnées plus qu'on ne le croit de langue latine [...]. Un tel panorama, même rapide et schématique, permet d'expliquer la grande perméabilité des langues européennes entre elles. [...] C'est pourquoi le phénomène de l'intercompréhension se vérifie particulièrement sur notre continent. Le latin, du fait de son statut de langue mère, constitue 80 % des langues latines, qui sont parlées par environ 200 millions de personnes en Europe [...]. On comprend dès lors que le latin est une langue-pivot de la grande majorité des langues européennes, et par conséquent le meilleur moteur de l'intercompréhension. [...] On comprend ensuite que l'étude du latin et du grec, passionnante par elle-même, et dont l'utilité est communément admise pour la maîtrise de la langue française, [...] est un auxiliaire extrêmement précieux pour la maîtrise des langues étrangères d'Europe [...]. Il s'agit donc de ne pas opposer langues anciennes et langues vivantes, mais au contraire de souligner leur très féconde complémentarité ; c'est pourquoi il est indispensable et crucial de faire dans la pédagogie au quotidien la démonstration de l'apport fondamental et irremplaçable du latin et du grec pour l'apprentissage des langues vivantes, en multipliant les allers-retours et les comparaisons »[17].

[17] Gilbert Guinez, IA-IPR, Académie de Strasbourg, ministère de l'Éducation nationale, article consultable sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_et_cultures_de_l_Antiquite/33/1/02_LCA_LVivantes_VF_273331.pdf.

Les pistes didactiques visant à réinscrire le latin et le grec ancien dans l'histoire des langues européennes sont innombrables. Voici un exemple de « fleur étymologique », conçu par Carine Hassler, enseignante de lettres classiques au Lycée Gambetta de Riedisheim (Académie de Strasbourg) :



Conclusion

Si la didactique des langues a longtemps considéré que les langues devaient s'apprendre de manière étanche les unes des autres, elle évolue maintenant vers une approche plurilingue qui favorise le développement de la compétence métalinguistique de l'apprenant. Ce dernier peut ainsi s'appuyer sur ses acquis linguistiques antérieurs (même partiels) pour apprendre une nouvelle langue. Cette démarche est tout particulièrement adaptée quand la langue acquise et la langue en voie d'acquisition sont apparentées, car elle permet d'accéder beaucoup plus rapidement que dans le cadre d'un enseignement traditionnel à des capacités de compréhension suffisantes pour comprendre le sens général d'un énoncé. L'apprenant est ainsi beaucoup plus autonome dans son apprentissage. L'objectif premier de cet apprentissage est non pas de savoir émettre des énoncés absolument corrects dans la langue cible, mais de pouvoir communiquer rapidement, même imparfaitement, avec des locuteurs d'autres langues. Cette compétence métalinguistique peut ensuite s'avérer très utile, tout au long de la vie, pour s'initier à des langues plus éloignées.

Les avantages du recours à l'intercompréhension dépassent le simple cadre éducatif. Grâce aux compétences qu'elle développe, cette approche peut en effet représenter un précieux atout dans les relations internationales, professionnelles ou diplomatiques, et dans les relations interculturelles, favorisant le dialogue par la prise de conscience d'une appartenance commune. Il est donc à espérer que de telles stratégies de communication, respectueuses de la diversité et permettant à chaque interlocuteur de s'exprimer pleinement et sereinement, se développent, non seulement en didactique des langues, mais aussi dans les différents domaines de la vie sociale.

Bibliographie

Buisson, F., 1882. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, t. 2. Paris : Hachette.

Escudé, P., Janin, P., 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé international.

Jaurès, J., 1911. *Revue de l'enseignement primaire*.

Ronjat, J., 1913. *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon : Protat Frères.

Circulaire du 25 avril 2013 relative à l'emploi de la langue française, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Rapport au Parlement, annexe 1.

Sitographie

Délégation générale à la langue française et aux langues de France : http://www.culture communication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France.

L'Intercompréhension, publication de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2015 : http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/ Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/References-Intercomprehension.

Projet PREFIC : http://prefic.net.

Intercomprensione, informatica, interazione, internazionalizzazione, interdisciplinarità: Miriadi di "i" per la formazione al plurilinguismo[18]

SANDRA GARBARINO
Université Lumière Lyon 2, France
Coordinateur général du Projet MIRIADI
sandra.garbarino@univ-lyon2.fr

Abstract: *Twenty years after the first theorisation of the concept of intercomprehension, the horizons of e-intercomprehension keep widening and the needs of teachers and students evolve. Thus, a new modern and flexible platform was needed to follow up the progresses of this language teaching approach. This research aims at presenting the multiple possibilities offered by interconnected intercomprehension and in particular by the e-courses delivered on the Miriadi portal.*
Keywords: *intercomprehension, platform, interaction, Internet, interdisciplinariy, Miriadi, pluralistic approaches, plurilingualism*.

Rezumat: *La douăzeci de ani de la prima teoretizare a conceptului de intercomprehensiune, orizonturile intercomprehensiunii mediate de calculator (*e-intercomprehension*) continuă să se lărgească, iar nevoile profesorilor și ale studenților să evolueze. A fost creată, în acest context, o nouă platformă, modernă și flexibilă, care să țină pasul cu progresele acestei abordări în predarea limbilor străine, bazată pe intercomprehensiune. Prezenta cercetare își propune să expună multiplele posibilitățile oferite de intercomprehensiunea mediată de calculator şi, în mod special, cursurile (*e-courses*) livrate pe portalul Miriadi.*
Cuvinte-cheie: *intercomprehensiune, platformă, interacțiune, Internet, interdisciplinaritate, Miriadi, abordări pluraliste, plurilingvism*.

[18] Questo articolo riprende parzialmente il testo del capitolo intitolato « Le projet Miriadi, un renouvellement de l'enseignement de l'Intercompréhension plurilingue en ligne : un réseau, un espace de travail, une association…», pubblicato in M. Matesanz del Barrio (éd.), 2015. *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid : Universidad Complutense.

Sono ormai passati vent'anni dalla prima teorizzazione del concetto di *intercomprensione tra lingue parenti* (Dabène, 1996; Blanche-Benveniste & Valli, 1997) e ne sono passati sedici dal primo progetto di piattaforma per l'apprendimento dell'intercomprensione (d'ora in poi IC) online, Galanet. Dopo due decenni, la nozione di IC sembra aver trovato la propria definizione (Degache, 2009; Ferrao Tavares & Ollivier, 2010) e il concetto di IC occupa un posto centrale nella Didattica delle lingue, dimostrando la plasticità di questo ambito disciplinare sempre più orientato alla didattica del plurilinguismo (Araujo e Sá, 2010). Parallelamente, i lavori sull'intercomprensione sembrano aver trovato una classificazione ufficiale (Coste 2010), integrandosi nell'ambito degli approcci plurali (Candelier, 2008).

Allo stesso tempo, l'approccio intercomprensivo proposto dal gruppo di partner riuniti dai progetti europei Galatea (1992-2000), Galanet (2001-2004, www.galanet.eu) e Galapro (2008-2010, www.galapro.eu/sessions) inizia ad affermarsi e dimostra la propria validità scientifica e didattica (Andrade & Pinho, 2010; Frontini & Garbarino, 2012; Garbarino, 2011; Carrasco *et al.*, 2010; Anquetil, 2011; Degache & Garbarino, 2012; Araújo e Sá *et al.*, 2015).

Ma se le teorie si consolidano e si fissano, il progresso tecnologico e l'ampliamento degli orizzonti che esso permette creano nuovi bisogni e nuove prospettive. Così, man mano che l'interazione online in gruppi plurilingue si affermava in didattica delle lingue (cfr. tra l'altro i convegni IC2012[19] e IC2014[20]), le piattaforme esistenti – destinate l'una alla formazione all'intercomprensione di studenti (Galanet) e l'altra alla formazione dei formatori (Galapro) – si rivelavano sempre meno avanzate dal punto di vista tecnologico e non erano più sufficienti per le nuove esigenze della formazione in intercomprensione online.

L'avanzare delle tecnologie informatiche, con l'apparizione di numerosi software liberi per la comunicazione scritta e orale online, i progressi recenti del *web collaborativo* o web 2.0 (Bouquillon & Matthews, 2010), la creazione di piattaforme open source, wiki, CMS, ecc., la popolarità dei *social network* e le azioni pedagogiche basate sulle *sempre più nuove* tecnologie (Ollivier & Puren, 2011) sono tali che alcuni degli strumenti utilizzati da ormai una decina d'anni si sono dimostrati obsoleti, almeno per buona parte del pubblico.

[19] http://ic2012.u-grenoble3.fr.
[20] http://ic2014.miriadi.net.

Ciò è accaduto in particolare alla piattaforma Galanet, concepita e realizzata tra il 2001 e il 2004 nell'ambito di un progetto europeo Socrates-Lingua da un partenariato che ha riunito sei Università europee[21]. Ad essa è riconosciuto il merito di esser stata la prima piattaforma ad aver organizzato chat plurilingue e forum per la pratica di attività di intercomprensione scritta (Capucho, 2012: 4). Se nel 2014 questa piattaforma è arrivata al dodicesimo anno d'attività – dopo aver formato all'incirca 4000 studenti provenienti da più di 100 istituzioni situate in Europa, America Latina o in altri continenti, nell'ambito di 42 sessioni (in media due o più all'anno) che hanno accolto ciascuna più di 100 studenti, liceali e universitari –, le tecnologie che ne hanno permesso lo sviluppo, basate su software proprietario, non permettevano più di integrare le nuove funzionalità necessarie per farla evolvere (Degache, 2014).

Lo stesso vale per Galapro, piattaforma creata tra il 2008 e il 2010, che, seppure si fondi sugli stessi principi, propone un insieme di funzionalità differenti da Galanet, poiché si rivolge ad un pubblico di insegnanti e ricercatori che desiderino formarsi alla didattica dell'intercomprensione. Creata sulla base di programmi sviluppati dai ricercatori dell'Università di Mons appositamente per questo contesto, necessiterebbe di aggiornamenti costosi, del tutto anacronistici al giorno d'oggi.

Pertanto, forti dell'esperienza dei progetti precedenti, non solo di Galanet e Galapro, ma anche di Lingalog (www.lingalog.net) – piattaforma open source creata nel 2005 ad uso degli insegnanti di lingue – i partner di quello che si potrebbe chiamare oggi il gruppo "Gala-Miriadi" hanno sentito l'esigenza di creare nuovi strumenti, in grado di capitalizzare i risultati ottenuti e adattarsi alla sempre più ampia domanda formativa.

Al bisogno di un supporto formativo flessibile ed evolutivo, si è aggiunta la necessità di uno spazio virtuale che potesse riunire le istituzioni che formano all'intercomprensione online, gettando così le basi di un network stabile, fondato sulle politiche linguistiche ed educative promosse dall'Unione Europea (*Quadro di riferimento per le lingue*, p. 11, 129 ; *Guide pour l'élaboration des politiques*

[21] Il progetto Galanet e il progetto Galapro hanno riunito le otto equipe seguenti (ordine alfabetico per nome delle città) : Universidade de Aveiro (PT), Universitat Autònoma de Barcelona (ES), Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale (IT), Université Stendhal-Grenoble 3 (FR), Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași (RO), Université Lumière Lyon 2 (FR), Universidad Complutense de Madrid (ES), Université de Mons (BE).

linguistiques éducatives en Europe, p. 40) e sostenute da organizzazioni nazionali (la DGLFLF in Francia, l'Istituto Camões in Portogallo e la Generalitat de Catalunya in Spagna) e internazionali (Unione Latina, AUF, Unesco, OIF)[22].

Così è nato MIRIADI, un progetto finanziato dall'Unione europea che ha riunito all'incirca quaranta partner (19 partner del progetto [23] e 18 associati[24]) e che è destinato ad essere il riferimento per la formazione all'intercomprensione online, in interazione. Creato inizialmente per stabilizzare la rete e per centralizzare su un unico sito le risorse di tutti i partner, Miriadi ha come obiettivo quello di abbattere le frontiere geografiche e generazionali della formazione all'intercomprensione online, estendendo la possibilità di formazione ai bambini della scuola primaria, e agli adulti in formazione continua, membri di associazioni o semplicemente interessati alle lingue nel loro tempo libero.

1. Le molteplici « i » delle formazioni Miriadi

A livello scolastico, per un certo periodo abbiamo assistito in Italia a proposte ministeriali che sollecitavano i docenti a puntare su 3 "i": informatica, inglese e impresa. Seppure si possa parzialmente essere d'accordo su questi tre punti, in realtà una tale visione del mondo è alquanto riduttiva poiché perde di vista

[22] Chardenet, 2007; Degache, 2009; Alvarez *et al.*, 2010.

[23] Université Lumière Lyon 2 (coordinatrice), France; Universidade de Aveiro, Portugal; Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne; Università di Cassino e del Lazio meridionale, Italie; Justus Liebig Universität Gießen, Allemagne; Université Stendhal-Grenoble 3, France; Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași, Roumanie; Università degli Studi di Macerata, Italie; Universidad Complutense de Madrid, Espagne; Université de Mons, Belgique; Universidad de Salamanca, Espagne; Università del Salento, Italie; Université de Strasbourg, France; UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Espagne; Università Ca' Foscari Venezia, Italie; Lycée Benjamin Franklin, Auray, France; Liceo Linguistico di Stato "Giovanni Falcone", Bergame, Italie; Association Mondes Parallèles, Marseille, France; Le Groupement d'Écoles Martinho Árias – Soure, Portugal.

[24] Projet Innovalangues, Grenoble, France; Università di Corsica; Association Res Libera; Instituto Superior Curuzu Cuatiá, Argentine; Association ACYAC–BPR, Argentine; Universitat de Barcelona, Espagne; Universidade de Brasilia, Brésil; Universidade de São Paulo, Brésil; Universidad Playa Ancha, Chili; Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brésil; University of Mauritius; Instituto de Educación Secundaria, Hellín, Albacete, Espagne; UNC de Cordoba, Argentine; Unicamp, Campinas, Brésil; Univesidad Ricardo Palma, Pérou; Fatec de São Paulo, Brésil; UNRC Rio Cuarto, Argentine; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brésil.

tutto un panorama di possibilità che devono essere offerte ai discenti in quanto prescritte dalle ben più lungimiranti politiche linguistiche europee. Queste ultime, come è ovvio, puntano sul plurilinguismo. Per capirlo sarà sufficiente percorrere alcune recenti pubblicazioni dell'UE quali il programma "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes"[25] o la relazione "Languages for jobs"[26], nonché osservare i principi di base del nuovo programma "Erasmus for all"[27]. Essi indicano nuove prospettive per l'inserimento professionale ed evidenziano da un lato esigenze di formazione a livello della comunicazione internazionale e interculturale e dall'altro la necessità di sviluppare di capacità a lavorare in team multilingue e multiculturali[28].

Per far sì che i cittadini europei possano davvero comunicare tra loro con semplicità, sentendosi sempre a proprio agio ed essendo in grado di accogliere e accettare l'altro da sé (Blanchet, 2015), esiste una terza via, alternativa al "tutto inglese" o al "tutto tradotto" che risiede nell'educazione all'intercomprensione e al plurilinguismo (De Carlo, 2011). Oggi, grazie a progetti come Galanet, Galapro e Miriadi, questo approccio didattico innovativo permette di accostare una pratica ancestrale come quella della comunicazione in intercomprensione (Capucho, 2008) all'informatica, all'interazione online, all'interculturalità, all'interdisciplinarità, e a molte altre "i" *innovative* che percorreremo nei paragrafi seguenti, iniziando dalla più basilare, quella di *intercomprensione*.

1.1. Intercomprensione

Per capire meglio gli obiettivi formativi della piattaforma Miriadi è necessario specificare cosa si intenda per *intercomprensione* nell'ambito del partenariato che ha dato origine al progetto.

Innanzitutto, per intercomprensione si intende uno dei quattro *approcci plurali*[29], ovvero una delle quattro maniere di accostarsi alle lingue straniere prendendo in

[25] http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education_en.htm.
[26] http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf.
[27] http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_it.htm.
[28] http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_ en.pdf, p. 6.
[29] L'approccio interculturale, la didattica integrata delle lingue, l'*awareness of language* e l'intercomprensione tra lingue parenti.

considerazione le lingue e culture costitutive del repertorio del discente, allo scopo di arricchire la sua competenza plurilingue, la sua capacità metalinguistica e di abbattere le reticenze che lo frenano al momento dell'interazione con un locutore di una lingua straniera (Garbarino, in stampa). Come osserva M. Candelier, pioniere in materia, queste modalità didattiche implicano attività che coinvolgono contemporaneamente più varietà linguistiche e culturali (2008: 68). In particolare, l'intercomprensione è qui intesa come "Capire la lingua dell'altro e farsi capire", ovvero impegnarsi a capire l'altro e poi mettere in atto tutti i mezzi possibili per farsi capire, rimanendo quindi aperti alla negoziazione, ivi compreso del codice linguistico scelto per la comunicazione (Degache, 2006).

Questi scambi, in cui ognuno si esprime nella propria lingua materna, oppure nella lingua romanza che conosce meglio, in cui si mettono in atto tutte le abilità per capire l'altro e per farsi capire, attualizzano diverse modalità di interazione, esolingue e bi-plurilingue, e la comprensione reciproca può essere imperniata sulla parentela tra le lingue (intercomprensione inerente), oppure su competenze acquisite in precedenza (comprensione acquisita)[30].

Più specificatamente, l'intercomprensione dei partner di Miriadi è in interazione, e questa interazione è mediata dal computer e si svolge online.

1.2. Internet e informatica

Il concetto di formazione di Miriadi è assolutamente innovativo e originale: un insieme di gruppi che si incontrano su *Internet* (tra i 100 e i 200 partecipanti a sessione di una decina di istituzioni di paesi diversi) e che lavorano ad un progetto pedagogico sulla base di uno scenario che prevede la riconfigurazione dei gruppi durante la sessione per favorire l'interazione plurilingue (Degache e Chavagne, 2012). È grazie a Internet che gli studenti si ritrovano online e possono discutere[31] di argomenti inerenti alla loro vita quotidiana o a tematiche legate alla loro formazione scolastica o lavorativa. Le ICT sono perciò il mezzo attraverso il quale l'attività viene svolta: per raggiungere gli obiettivi è necessario acquisire i primi rudimenti di alfabetizzazione informatica che permettano di accedere alla piattaforma, di iscriversi,

[30] Si veda a questo proposito la *Tipologia* in Degache e Garbarino in stampa presso Ellug.
[31] Fino ad oggi per iscritto, ma a breve sarà disponibile sulla piattaforma anche un collegamento video.

di esplorare gli spazi a disposizione e di scrivere messaggi in comunicazioni che si possono svolgere in sincronia o in asincronia (su forum, su chat o tramite la mail interna), per contattare i "colleghi" distribuiti in ogni parte del mondo.

1.3. Interazione in *network* internazionali

Più in dettaglio, negli scenari plurilingui in *network* di gruppi ospitati sulle piattaforme Galanet, Galapro, Lingalog e Miriadi, l'interazione ha lo scopo di permettere lo svolgimento di una serie di attività che si realizzano nell'ambito di uno scenario telecollaborativo e azionale (Degache, 2014).

Come si compongono questi gruppi? Per gruppi intendiamo due insiemi differenti: da un lato i gruppi locali, detti istituzionali (GI), legati alle istituzioni che partecipano alla sessione (in media tra 8 e 12) e che possono essere assimilati alla classe (Degache 2008), e dall'altro lato i gruppi di lavoro (o GL) plurilingue e riconfiguratisi per affinità tematiche in una sequenza precisa della sessione, quella della realizzazione dell'attività finale, un momento che corrisponde a fasi differenti a seconda del tipo di scenario (Séré & Alonso, 2015). In generale, ogni sessione è composta da più sequenze, raggruppabili in quattro o cinque fasi e si svolge su un forum il cui scopo è quello di permettere di far conoscenza e di discutere di argomenti diversi scelti dagli studenti, con la coordinazione degli insegnanti/tutor. Alla fine della sessione gli studenti producono un dossier plurilingue che viene in seguito pubblicato sulle pagine del sito (Nielfi, 2010).

Ma cos'è una sessione? E perché è stata integrata l'interazione plurilingue nelle formazioni? La sessione è un insieme organizzato di fasi (che a loro volta si dividono in sequenze) scandite dalla realizzazione di compiti intermedi che contribuiscono alla realizzazione del progetto finale (Degache & Chavagne, 2012) e che si sviluppano su una durata determinata (stabilita al momento della creazione della sessione).

L'interazione plurilingue è stata integrata poiché i partner si sono resi conto che di per sé la lettura, proposta da altre metodologie, non risponde ad alcun bisogno del lettore e, senza un'attività precisa da compiere, senza deficit informativo all'origine dell'atto di lettura-comprensione, i discenti non sono per nulla spinti a formarsi (Araújo, Degache, Spiță, 2010: 21), a meno che non abbiano una forte

motivazione intrinseca (Vallerand *et al.*, 1989), aggiungeremo noi (Garbarino, in stampa). D'altro canto, come abbiamo potuto osservare altrove (Frontini & Garbarino, 2012), le sessioni sono principalmente un'occasione di pratica linguistica con locutori di una lingua straniera non parlata nel luogo di residenza degli apprendenti. La formazione diventa internazionale grazie alla possibilità di mettere in contatto gli uni con gli altri studenti situati in ogni parte del mondo, permettendo così di creare, ad ogni sessione, una sorta di *Erasmus* virtuale.

1.4. Interdisciplinarità

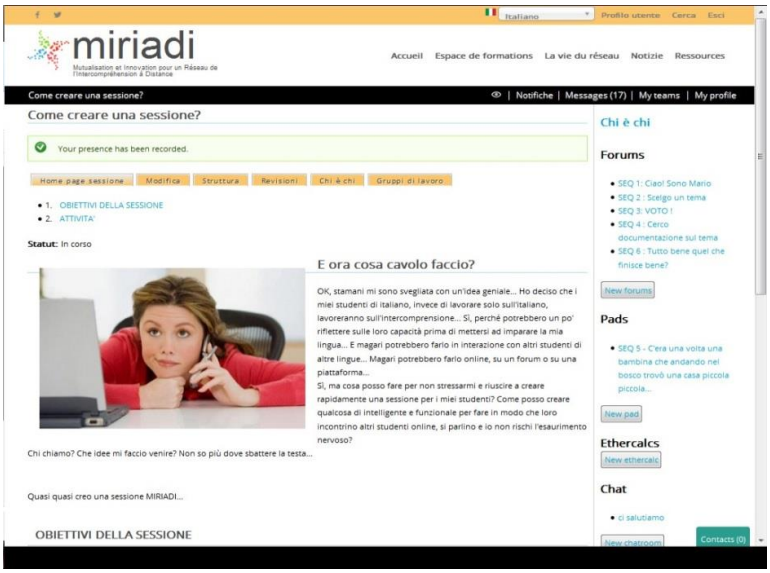
La possibilità di associare l'intercomprensione all'interdisciplinarità è stata verificata a più livelli, in particolare il primo tentativo è stato effettuato con il progetto "Euromania"[32], manuale scolastico europeo per ragazzi tra gli 8 e gli 11 anni, studiato appositamente per riunire intercomprensione e saperi disciplinari (Caddéo & Jamet, 2013: 139). Oggi la piattaforma Miriadi si presta ad essere un luogo per sviluppare progetti di questo tipo, permettendo oltre ad un approccio CLIL, lo sviluppo dell'interazione online. Modello di questo tipo di formazione è il corso *I3 : intercompréhension, interdisciplinarité et interaction*[33] che si è tenuto all'Università di Lione nell'anno 2015-2016. Destinato a formare gli studenti universitari alle pratiche trasversali ibride e interculturali del mondo professionale, questo corso – al quale possiamo solo accennare in questa sede – ha voluto tentare di rompere le barriere tra le discipline, mostrando che è possibile far dialogare in intercomprensione i saperi accademici, popolari e periferici, sollecitando le risorse umane, linguistiche e cognitive dei diversi dipartimenti delle istituzioni partner e degli studenti. Tutto ciò è stato possibile anche grazie allo spazio di formazione della piattaforma Miriadi.

[32] www.euro-mania.eu/index.php.
[33] http://cdl.univ-lyon2.fr/fr/intercomprehension/projet-i3.

2. Lo spazio di formazione e le sessioni Miriadi

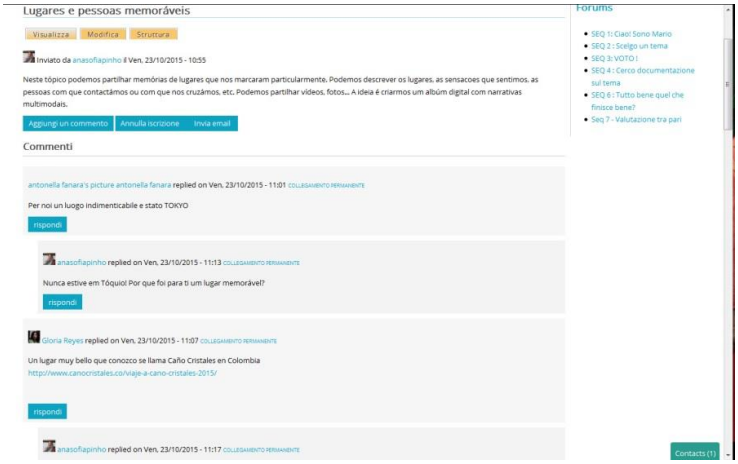
Come si svolge nel dettaglio una sessione Miriadi? E cosa propone lo spazio di formazione messo a disposizione del pubblico dal progetto europeo?

Come si evince dalla figura sotto, che illustra la pagina principale di una "sessione demo" intitolata appunto "Come creare una sessione", la formazione ha come punto di partenza una *home page* in cui sono contenute le diverse istruzioni relative allo svolgimento dello scenario in questione: obiettivi, durata della sessione e, eventualmente, di ogni singola sequenza, attività da svolgere e modalità delle attività, ecc.

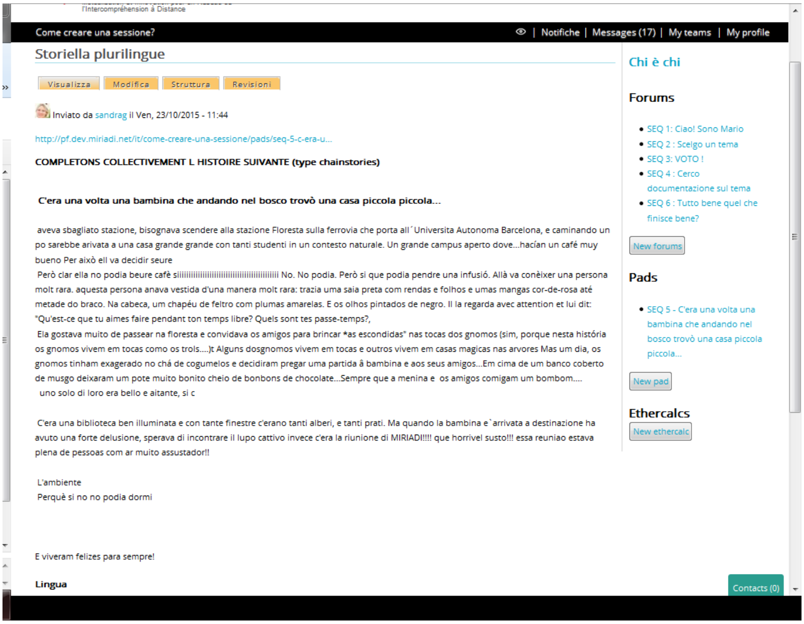


Durante la sessione, strutturata in base a sequenze fisse, nel caso si sia scelto uno scenario prestabilito, oppure con sequenze a scelta e modificabili secondo le esigenze dei formatori, per le sessioni "*à la carte*", gli studenti hanno a loro disposizione strumenti per la comunicazione sincrona e asincrona: possono scriversi in differita su forum o tramite la mail interna, discutere in tempo reale su chat o creare documenti collaborativi su *etherpad* (magari creando storie plurilingue di tipo "*chainstories*") e su *ethercalc* (spazio apposito per creare tabelle). Possono inoltre effettuare sondaggi e votare per scegliere di lavorare sul loro tema preferito durante la formazione. Perché è in questo che risiede un ultimo aspetto innovativo delle formazioni all'intercomprensione online del partenariato di Miriadi: il corso prende vita e si crea online, durante l'interazione.

Il materiale del corso viene creato e fornito dagli stessi studenti che collaborano e interagiscono in una dinamica di "co-azione plurilingue e interculturale" (Araújo, 2010: 28), come dimostra l'immagine sottostante, estratta da uno dei forum della sessione, in cui i partecipanti fanno conoscenza e iniziano a proporre un tema.



Durante la sessione, gli studenti prima fanno conoscenza, poi scelgono un tema su cui lavorare per tutta la durata della formazione (tra i vari temi proposti durante la sequenza in cui fanno conoscenza o in una fase successiva a quella dei saluti) e, successivamente, scelgono i sotto-temi in cui articolare la tematica principale. Alla fine della sessione viene realizzato un prodotto plurilingue collaborativo e, come ultima tappa della formazione, può aver luogo una valutazione tra pari (fase esistente in Galapro ma non su Galanet). Come attività di "riscaldamento" oppure per dinamizzare l'interazione, o ancora per concludere una fase o una sessione, può essere proposta la scrittura collaborativa plurilingue in tempo reale sul supporto di tipo "*pad*" integrabile alla sessione, un'attività quasi ludica in cui i formandi apprendono a scrivere contemporaneamente con altre persone, che possono essere dislocate in istituzioni diverse, e ad interagire leggendo (e cercando di capire) in sincronia quello che viene scritto nelle altre lingue presenti nella sessione.



L'esercizio di comprensione, in questi momenti, è senza dubbio elevatissimo e la concentrazione è al massimo, ma le reazioni dei membri delle sessioni svoltesi fino ad oggi sono state tali da far pensare che la resa di questa attività a livello della motivazione sia pari, se non addirittura superiore, allo sforzo.

Allo spazio della sessione sono affiancati altri spazi, ad esempio due quadri di riferimento destinati agli insegnanti (De Carlo, in questo stesso volume), una base d'attività in intercomprensione (Le Besnerais *et al.*, 2015) alle quali le insegnanti si possono ispirare per creare le loro attività didattiche o le loro valutazioni o che possono essere utilizzate per il lavoro in autonomia (a seconda del tipo di scheda).

Ci resta un ultimo aspetto da chiarire, quello delle lingue utilizzate su Miriadi.

Lo spazio di formazione è tale da potersi adattare a tutte le famiglie linguistiche. Fino ad oggi le sessioni di intercomprensione su Galanet e Galapro hanno avuto per oggetto le lingue romanze. Con questo nuovo portale l'obiettivo è di aprire la porta all'inglese, la più romanza tra le lingue germaniche, e di estendere l'uso della piattaforma agli altri gruppi linguistici. Una prima sessione in lingue germaniche[34] si è svolta a novembre 2015, a fine progetto. È stata una conclusione che proietta Miriadi verso un nuovo inizio e che fa sicuramente ben sperare per il futuro.

[34] https://www.miriadi.net/633-mulhouse-novatris-251115.

Bibliografia

Álvarez, D., Chardenet, P., Tost, M. (éd.), 2011. *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine. Disponible sur http://dpel.unilat.org/Data/Publications/79.pdf.

Andrade, A.-I., Pinho, A.S., 2010. *Descobrir a intercompreensão : alguns itinérarios des autoformação*, Aveiro, Cadernos do LALE.

Anquetil, M., 2011. « Quale inserimento istituzionale per l'intercomprensione nell'università italiana? », *Redinter-Intercompreensão*, n° 3 (« Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste »), p. 165-84.

Araújo e Sá, M.H. (dir.), 2015. *Histórias em Intercompreensão : A Voz dos Autores*. Publié dans le cadre du projet Miriadi. Aveiro : UA Editora.

Araújo e Sá, M.H., 2010. Formation à l'intercompréhension par l'intercompréhension : principes, propositions et défis. In : D. Spiță, C. Tărnăuceanu (éd.), *« GALAPRO » sau Despre intercomprehensiune în limbi romanice. Actele seminarului desfăşurat în cadrul proiectului transversal* Langues *« Formare de formatori pentru intercomprehensiune în limbi romanice », Iaşi, 22-24 octombrie 2009*. Iași : Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Spita_Tarnauceanu2010.pdf.

Araújo e Sá, M.H., Degache, C., Spiță, D., 2010. Viagens em intercompreensão... quelques repères pour une « Galasaga ». In: M.H. Araújo e Sá *et al.*, *Formação de Formadores para a Intercompreensão princípios, práticas e reptos*. Aveiro : Officina Digital, http://goo.gl/nIYxDU.

Beacco, M., Byram, J.-Cl., 2007. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Blanche-Benveniste, Cl., Valli, A. (coord.), 1997. *Le français dans le monde*, n° 11 (*L'intercompréhension : le cas des langues romanes*), janvier.

Blanchet, Ph., 2015. Regard sociolinguistique sur l'intercompréhension entre langues différentes : enjeux théoriques et pistes sociodidactiques. In S. Garbarino, C. Degache (éd.), *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*. Travaux du CRTT. Lyon : Université Lumière Lyon 2.

Bouquillon, Ph., Matthews, J.T., 2010. *Le Web collaboratif. Mutations des industries de la culture et de la communication*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Caddeo, S., Jamet, M.C., 2013. *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Candelier, M., 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 1. Disponible sur http://www.lefildubilingue.org/sites/default/files/files/dossier_2_0111_download(4).pdf.

Capucho F., 2008. « L'intercompréhension est-elle une mode? ». *Pratiques*, n°s 139/140, p. 238-50. Disponible sur http://pratiques-cresef.fr/p139_ca1.pdf [consulté le 31/08/2015].

Capucho, F., 2012. L'intercompréhension – un nouvel atout dans le monde professionnel. In C. Degache, S. Garbarino, (éd.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.* Disponible sur http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/67.pdf.

Carrasco Perea, E. (éd.), 2010. *Synergies Europe* (Revue du GERFLINT), n° 5 (*Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives*). Disponible sur http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html.

Chardenet, P., 2007. « Qu'est-ce que l'intercompréhension ? ». *Bulletin de l'AUF*, n° 4. Disponible sur http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article105.

Conseil de l'Europe, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

Coste, D., 2010. « L'intercompréhension à la croisée des chemins ? ». *Synergies Europe* (Revue du GERFLINT), n° 5, p. 193-199. Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Europe5/coste.pdf.

Dabène, L., 1996. « Présentation ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 104, p. 389-91.

De Carlo, M. (dir.), 2011. *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio : Wizarts editore.

Degache, C., 2006. *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches. Synthèse de l'activité de recherche*. Grenoble : UFR des sciences du langage – LIDILEM – Université Stendhal-Grenoble 3, vol. 2/1. Disponible sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf.

Degache, C., 2008. Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues. In : V. Conti, F. Grin (éd.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg, p. 293-316. Disponible sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Degache_2008.pdf.

Degache, C., 2009. Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In : M.H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo- Pfeifer, A. Séré, C. Vela Delfa (dir.), *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Universidade de Aveiro, CIDTFF. Disponible sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf.

Degache, C., 2014. « Intercompréhension interactive et télécollaboration : usages et perspectives ». Communication au *Colloque IC2014. Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*, 19-21 juin, Lyon.

Degache, C., Chavagne, J.-P., 2012. « Dix ans de formations en ligne en réseaux de groupes modulaires internationaux et multilingues: atouts, limites et perspectives ». *Journée TICE Alpes, Grenoble, 29.06.* Disponible sur http://domus.grenet.fr/jticealpes/dix-ans-de-formations-en-ligne-en-reseaux-de-groupes-modulaires-internationaux-et-multilingues-atouts-limites-et-perspectives-c-degache-j-p-chavagne.

Degache, C., Garbarino, S. (éd.), 2012. Présentation. *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.* Disponible sur http://ic2012.u-grenoble3.fr/.

Ferrão Tavares, Cl., Ollivier, Ch. (coord.), 2010. *Revista. Redinter-Intercompreensão*, n° 1 (*O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições*).

Frontini, M., Garbarino, S., 2012. Étude comparée des modalités d'intégration de l'intercompréhension dans le domaine universitaire en Europe et en Amérique latine. In : C. Degache, S. Garbarino (éd.), *Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration. Actes du Colloque IC 2012, 21-23 juin, Grenoble*, Disponible sur http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/ papers/65.pdf.

Garbarino, S. (in stampa). « Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension : "J'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante !" », *Ela*.

Garbarino, S., 2011. « Io insegno, tu enseignes, ele ensina, nos enseñamos… sì, ma come? Studio comparato degli effetti delle scelte metodologiche di due docenti di intercomprensione ». *REDINTER-Intercompreensão*, n° 2, p. 61-72.

Le Besnerais, M., Frigière, J., Martin, E., 2015. La base d'activités en intercompréhension de Miriadi, ou comment faciliter l'accès à des ressources intercompréhensives diversifiées. In : M. Matesanz del Barrio (éd.). *La enseñanza de la intercomprensión a distancia.* Madrid : Universidad Complutense.

Nielfi, C., 2010. « Verso l'educazione plurilingue : la via dell'intercomprensione ». *LEND, Lingua e nuova didattica*, n° 2, avril.

Ollivier, C., Puren, L., 2011. *Le web 2.0 en classe de langue : une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Paris, Éditions Maison des Langues.

Séré, A., López Alonso. C., 2015. Modèles des scénarios dans une approche actionnelle et communicative pour l'enseignement de l'intercompréhension. In M. Matesanz del Barrio, *La enseñanza de la intercomprensión a distancia.* Madrid : Universidad Complutense, p. 21-37.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Briere, N.M., Luc, E.T., 1989. « Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) ». *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, n° 21, p. 323-49.

Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles

MADDALENA DE CARLO
Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Italie
madecarlo@libero.it

Abstract: *Studies on the process of language acquisition and learning in bi/plurilingual situations (Genesee, Tucker & Lambert, 1975; Cummins, 1978; Paradis, & Genesee, 1996) have shown that the bilingual learner/speaker develops a global linguistic and cultural repertoire inside which a mutual support mechanism between the languages is established, mainly thanks to comparative activities. In intercomprehension, metalinguistic activity is particularly fruitful thanks to the learning agreement that formalizes the exchange between languages. In this contribution we will focus on these activities in order to show how an intercomprehensive approach, like other pluralistic approaches, may be a way to develop the learners' metalinguistic strategies not only for language learning, but also for acquisition of knowledge, as well as for intercultural communicative competence.*
Keywords: *pluralistic approaches, intercomprehension, metalinguistic conscience, linguistic and cultural repertoire*.

Rezumat: *Studiile privind procesul de însușire/învățare în situație bi/plurilingvă (Genesee, Tucker & Lambert, 1975; Cummins, 1978; Paradis, & Genesee, 1996) au arătat că locutorul/cursantul bilingv dezvoltă un repertoriu lingvistic și cultural global în interiorul căruia se creează un mecanism de sprijin reciproc între limbi datorită mai ales unor activități comparative. În domeniul intercomprehensiunii, această activitate metalingvistică este deosebit de fecundă grație contractului pedagogic care oficializează schimbul între limbi. În acest articol ne vom opri cu precădere asupra acestor activități pentru a arăta în ce mod abordarea intercomprehensivă, ca și celelalte abordări plurale, poate constitui una dintre căile de a dezvolta la cursanți strategii metalingvistice care favorizează nu numai învățarea limbilor ci și însușirea de cunoștințe, precum și o competență comunicativă interculturală.*
Cuvinte-cheie: *abordări plurale, intercomprehensiune, conștiință metalingvistică, repertoriu lingvistic și cultural.*

Introduction

Dès 1995, avec la publication du *Livre Blanc pour la société cognitive*, la maîtrise de trois langues, y compris la langue maternelle ou première, de la part des citoyens de l'Union Européenne, se plaçait parmi les objectifs prioritaires à atteindre pour rendre l'espace européen compétitif au niveau international. Par la suite, cette compétence plurilingue, et donc pluriculturelle, a été définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001) comme une compétence globale, et non une simple juxtaposition de connaissances en – ou de plusieurs langues. Il s'agit là d'un changement de paradigme qui a produit de nombreuses études (Coste, Moore, Zarate, 1997 ; Billiez (coord.), 1998 ; Beacco, Byram, 2003 ; Candelier (coord.), 2007 ; Zarate, Lévy, Kramsch (coord.), 2008, pour n'en citer que quelques-unes) qui dépassent la perspective monolingue et dont le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) représente le résultat le plus complet de réflexion et systématisation.

Trois considérations, relevant de domaines différents, confirment l'opportunité d'adopter cette optique qui pourrait paraître, à un premier abord, utopique.

La première, concerne les processus d'acquisition bilingue tels qu'ils ont été décrits par les recherches menées déjà à partir des années 70 (Genesee, Tucker & Lambert, 1975 ; Cummins, 1978 ; Paradis & Genesee, 1996) et qui ont été approfondies et élargies en différents contextes au cours des vingt dernières années. Ces études, analysant les processus d'acquisition/apprentissage en situation bi-plurilingue, ont montré que l'apprenant/locuteur bilingue développe un répertoire global à l'intérieur duquel se met en place un mécanisme d'appui réciproque entre les langues en présence.

Une autre considération se place sur le plan éthique. La sur-diversité (Vertovec, 2007 ; Van Avermaet, 2011) qui caractérise les sociétés modernes impose aux institutions éducatives des politiques d'équité sociale, contribuant ainsi à la cohésion des communautés. La nécessité de former à une langue commune (que ce soit la langue nationale, officielle, de l'école, de l'espace public), une population scolaire de plus en plus hétérogène par son appartenance linguistique et culturelle placent tous les acteurs du champ éducatif devant la nécessité de modifier les paradigmes traditionnels de l'enseignement des langues. Il s'est agi jusqu'à présent d'un modèle fondé sur la séparation des langues de la classe aux niveaux : des temps d'enseignement, des espaces, des groupes d'apprentissage, des compétences des enseignants impliqués ; alors que c'est le modèle

de l'intégration qui devrait prévaloir. Un apprentissage plurilingue fonctionnel ne peut donc se caractériser que par la prise en compte des répertoires plurilingues comme capital pour l'apprentissage, par l'intégration des apprenants (L1, L2, Ln) dans les groupes d'apprentissage, par le libre choix des langues dans les activités de la classe, par l'emploi, la valorisation et la conscience de la diversité linguistique (Van Avermaet, 2011).

La dernière considération est d'ordre purement économique. Après avoir misé sur le tout anglais, depuis quelque temps, les entreprises ont commencé à prendre conscience de la nécessité d'adopter des mesures diversifiées pour faire face à la demande en langues dans les rapports internationaux. Les résultats de la recherche *ELAN* – (*Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*)[35] ont démenti un certain nombre de convictions et ont permis de dégager des comportements souhaitables pour l'avenir. Afin d'obtenir de meilleurs profits, la « gestion linguistique » conseillée aux entreprises devrait s'articuler autour de quatre mesures : recrutement de locuteurs natifs et de personnels possédant des compétences linguistiques élevées, recours à des traducteurs et à des interprètes, adoption d'une stratégie de communication multilingue[36]. Cette stratégie est ici définie de façon générale comme l'« adoption planifiée d'une gamme de techniques visant à permettre une communication effective avec les clients et les fournisseurs à l'étranger » (ELAN, 2007 : 3-4) : les approches plurielles de l'enseignement-apprentissage des langues pourraient représenter une réponse efficace aux exigences exprimées.

Dans cette contribution nous nous pencherons en particulier sur le premier des trois points évoqués pour montrer comment l'approche intercompréhensive, tout comme les autres approches plurielles, peut constituer une des voies possibles pour développer chez les apprenants des stratégies métalinguistiques favorisant non seulement l'apprentissage des langues, mais aussi l'acquisition de savoirs, ainsi qu'une compétence communicative interculturelle.

[35] ELAN a été commandée par la Direction Générale Éducation et Culture de la Commission européenne en décembre 2005 et a été réalisée par le CILT – Centre national britannique des langues – en collaboration avec une équipe de chercheurs internationaux. L'enquête avait pour objectif de donner à la Commission et aux décideurs des États membres des informations pratiques et des analyses quant à l'utilisation de compétences linguistiques dans les petites et moyennes entreprises (PME) et à son incidence sur les résultats commerciaux. Les résultats (*Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne*, 2007) sont consultables à l'adresse : http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Economique_et_social/incidences%20du%20manque%20de%20comp%E9tence%20linguistiques%20des%20entreprises.pdf.

[36] Il est également intéressant de voir évoquée une demande de la part de certaines entreprises en compétences interculturelles.

1. « Un bilingue en devenir »

Au cours de ces dernières années, les scénarios éducatifs où les enseignants et les apprenants doivent interagir sont devenus de plus en plus hétérogènes du point de vue linguistique et culturel, y compris dans des situations qui traditionnellement se sont toujours représentées comme monolingues. Pour donner juste l'exemple de notre contexte d'intervention, l'Italie, les institutions, les décideurs et les usagers des services éducatifs ont été obligés à reconnaître que les établissements scolaires fréquentés par des publics appartenant à des communautés linguistiques, sociales, culturelles et religieuses variées ne sont pas l'exception, mais la norme. Les classes de langue sont particulièrement concernées par ces changements sociaux. La langue de scolarité, en premier lieu, car c'est la langue par laquelle les apprenants ont accès à tous les savoirs disciplinaires et à la communication sociale. Les autres langues d'enseignement (pouvant représenter les premières langues de quelques-uns des apprenants), ensuite, qui proposent d'autres modalités de construction du sens, de mise en parole du monde et qui donc multiplient les possibilités de circulation interlinguistique dans la classe, à laquelle participent également les langues parlées par les apprenants dans leur milieu familial. Les langues classiques, enfin, dans les filières où est prévu leur enseignement, qui permettent aux apprenants de prendre conscience de l'évolution historique des langues, de renforcer leurs capacités d'analyse dans la langue de scolarisation et dans toutes les langues apprises. Dans cette optique, toutes les variétés linguistiques des apprenants, mêmes les plus limitées par degré de compétence, concourent à leur compétence globale et peuvent remplir des fonctions spécifiques dans le cadre de leur agir social : comprendre le dialecte (ou la langue d'origine) de sa propre famille, par exemple, même sans pouvoir la parler, permet aux deuxièmes générations des migrants de garder un contact affectif et identitaire fort avec les pays d'origine ; il peut s'agir d'une compétence partielle, rarement utilisée, peu valorisée en termes de capital culturel, mais qui contribue avec toutes les langues du répertoire du sujet à la construction d'une compétence plurielle.

Si l'on veut tenir compte de la complexité de ces facteurs dans l'enseignement des langues, les études sur le bilinguisme (Grosjean, 1982, 2008 ; Genesee, 1987 ; Bialystok & Majumder, 1998 ; Bialystok, 1991), d'une part, et, d'autre part, sur l'acquisition des

langues secondes dans des contextes plurilingues institutionnels (Py, 2004 ; Bono, 2006 ; Gajo, 2001, 2007; Steffen, 2013) et en milieu naturel (Clahsen, Meisel, Pienemann, 1983 ; Pienemann, 1998 ; Giacalone Ramat, 2003) s'avèrent particulièrement intéressantes[37]. Cependant, les contributions offertes par ces domaines de recherche n'ont pas toujours été mises à profit en didactique des langues et surtout n'ont pas été prises en compte dans l'élaboration des curriculums institutionnels.

Sans oublier les spécificités de chacun des contextes examinés par ces études, il est possible d'envisager des parallélismes dans les processus cognitifs mis en œuvre par les sujets impliqués. En effet, selon Py,

> « l'apprenant est un bilingue en devenir. Il manifeste des efforts visant non seulement à s'approprier de nouvelles connaissances (par exemple des mots), à les structurer sous la forme d'une interlangue, à les rendre intelligibles et acceptables aux yeux de ses interlocuteurs natifs (représentés souvent par le professeur, à la fois destinataire et évaluateur), mais aussi à assurer l'efficacité communicative de ses énoncés. Inversement, le bilingue est en principe un apprenant expérimenté […]. Autant l'apprenant que le bilingue font partie de l'espèce des alloglottes, c'est-à-dire des personnes confrontées à l'altérité linguistique » (2004 : 131).

Ce sont paradoxalement les problèmes causés par cette altérité qui, selon Gajo,

> « favorisent la *décontextualisation* des faits langagiers, la réflexivité et induisent une *défamiliarisation* des formes linguistiques, même en L1. Loin de nuire à l'apprentissage, ces divers processus le stimulent du moment qu'ils sont pris au sérieux dans le cadre didactique » (2007 : 39).

Un point central à éclaircir est ici le rôle joué par la conscience métalinguistique des apprenants. En effet, en didactique des langues, depuis que les approches communicatives ont renversé la hiérarchie entre compétences d'usage et savoir sur la langue, le débat sur la place des descriptions grammaticales et de leur enseignement explicite (Schmidt, 1990 ; Neupane, 2009) reste encore très ouvert. Pour leur part, les études sur les apprenants plurilingues (Naiman *et al.*, 1996) ont reconnu parmi les stratégies d'apprentissage les plus performantes une approche active à l'apprentissage, *la conscience de la langue comme système et comme moyen de communication*[38], la gestion des demandes affectives et le contrôle de ses propres progrès.

[37] Nous pourrions aussi les définir comme des langues successives, pour indiquer toute langue acquise ou apprise après la ou les langues premières.
[38] C'est nous qui soulignons.

Le champ conceptuel concernant la conscience métalinguistique a été développé par différents domaines de recherche :

> « la linguistique théorique, […] la psychologie évolutive, […] et la linguistique appliquée concernée par les retombées des habiletés métalinguistiques dans la vie professionnelle, en particulier dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues » (Pinto & El Euch, 2015 : 3).

L'observation des contextes d'apprentissage plurilingues a pu mettre en évidence que la présence simultanée de plusieurs langues de communication et d'étude constitue un facteur privilégié pour le développement de cette habileté métalinguistique chez les apprenants. Gajo (2001) parle à ce propos d'une *compétence stratégique*, à laquelle le locuteur ferait appel pour compenser des lacunes de communication. Elle relève en effet de la dimension métalinguistique et peut constituer un véritable *atout plurilingue*, défini comme « l'ensemble de connaissances et de stratégies métalinguistiques transférables d'une langue à d'autres, qui favorisent l'apprentissage en stimulant la capacité réflexive, la flexibilité et la créativité de l'apprenant » (Bono, 2006 : 47).

2. L'apport des approches plurielles

Dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, les auteurs mettent l'accent sur le potentiel d'apprentissage représenté par une approche plurilingue, dont la réflexion métalinguistique constitue un élément essentiel pouvant être spécifié comme :

> « – le développement de la capacité à réfléchir sur toutes les dimensions de la langue et de la communication ;
> – la capacité de décentration (pour passer du sens des énoncés à leur organisation mais aussi d'une langue à d'autres) ;
> – la capacité à manipuler des formes dans le cadre des genres discursifs » (2010 : 39).

Les approches plurielles, dans leurs différentes déclinaisons didactiques, représentent à l'heure actuelle les seules tentatives concrètes de réaliser l'intégration des répertoires des apprenants, instaurant ainsi une circulation interlinguistique à l'intérieur de la classe de langues (Coste, 2002). Dans cette dynamique, la réflexion métalinguistique occupe une place centrale et peut être mobilisée à tous les niveaux d'enseignement.

Une approche de type éveil aux langues[39], par exemple, est conçue pour développer chez de très jeunes apprenants :

> « – des aptitudes d'observation et de raisonnement métalinguistique ;
> – des savoir-faire utiles pour l'apprentissage des langues ;
> – des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
> – des savoirs relatifs aux langues et à leur diversité » (Candelier & De Pietro, 2008 : 149)[40].

Réfléchir sur son répertoire langagier et repérer les langues présentes dans son environnement ou bien reconnaître des mots très semblables dans sa langue maternelle et dans d'autres langues inconnues, qui ne seront pas nécessairement objet d'un apprentissage systématique, sont en effet des activités qui peuvent être proposées dès le plus jeune âge[41]. Par ailleurs, les recherches sur l'acquisition du langage (Slobin, 1978) ont montré que les autocorrections, les reformulations, les jugements sur les productions d'autrui, donc un embryon de conscience métalinguistique, peuvent être observés dès l'âge de deux ans.

Pour un âge plus élevé (8-11 ans), le projet *Euro-mania*[42] propose des manuels d'apprentissage qui intègrent des activités multilingues en intercompréhension entre langues apparentées à l'enseignement d'une matière scolaire en langues étrangères (méthodologie CLIL/EMILE), associant ainsi les deux approches dont les bienfaits se renforcent mutuellement. L'expérimentation menée dans la phase initiale du projet a pu confirmer les résultats obtenus par de nombreuses études sur la plasticité et sur la créativité cognitive des sujets bi-/plurilingues. En termes linguistiques, il serait possible en effet de relever une supériorité de la part de ces sujets, relativement aux compétences métalinguistiques et aux capacités d'anticipation (Cromdal, 1999 ; Bonifacci, Cappello & Bellocchi, 2012).

[39] Largement expérimentée dans plusieurs pays : par exemple, en Grande Bretagne, où elle s'impose dès les années 80 comme *language awareness*, et successivement en Suisse, France, Autriche, Espagne, Canada, Italie.
[40] Dans le cadre spécifique de l'intercompréhension, les projets *Euro-mania* (www.euro-mania.eu) et *Itinéraires romans* (http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr) s'adressent, eux aussi, spécifiquement à des publics scolaires d'un âge entre 8-9 et 11-13 ans et proposent des activités didactiques basées sur la comparaison interlinguistique.
[41] Voir, par exemple, les activités proposées dans les sites des projets *Evlang, Ja-ling, Elodil,* ou les moyens d'enseignement suisses *EOLE.*
[42] Consultable sur www.euro-mania.eu.

Voici les données enregistrées après cette expérimentation par l'équipe des chercheurs :

> « La première leçon de l'expérimentation est que l'intercompréhension *accélère*, mais également *structure* les apprentissages. Plus les élèves sont habitués à fréquenter des langues diverses et guidés dans cet apprentissage, et mieux ils entrent en activité en langue. Ainsi, les élèves bilingues entrent à plus de 95% dans les différentes activités proposées par l'évaluation finale : connaissances linguistiques (reconnaître un verbe, un sujet du verbe), évaluation des compétences de compréhension (de phrases en langue non maternelle), évaluation des compétences de production écrite et orale. Les élèves n'ayant aucune habitude de traiter des langues autres que maternelle n'entrent pas en activité : on note jusqu'à 30% d'absence de réponse dans ces classes. Ce pourcentage descend à 14% pour les classes pratiquant une initiation – d'ordre « communicatif », très largement à l'oral – avec une langue dite étrangère » (Escudé, 2011 : 106).

Pour leur part, les enseignants ont également constaté ces bénéfices :

> « Les maîtres qui ont participé à l'évaluation finale ont remarqué que leurs élèves avaient désormais une attention plus importante au code orthographique de leur propre langue. Certes, les élèves ont saisi que ce code est aléatoire, mais c'est justement parce qu'il est aléatoire qu'il convient de le respecter scrupuleusement. Un écart à ce code, et l'élève a compris qu'il passe d'une langue à l'autre, et que, rendant étanche le code de la langue, il s'interdit alors toute prédictibilité. C'est en sautant les barrières des codes que l'élève comprend l'importance de ces frontières : ce sont elles qui identifient, dans la *romania* globale de la famille de langues, les espaces propres aux *dialectes* singuliers que sont finalement nos langues nationales » (Escudé, 2011 : 108).

Cette conscience métalinguistique n'est pas une fin en soi, comme nous l'avons vu. Non seulement elle favorise l'apprentissage des langues, mais elle peut avoir des conséquences considérables dans la vie des individus. Pinto (2015) cite à ce propos les cas des informations médicales et des référendums politiques, où l'interprétation des sens positifs et négatifs des éléments linguistiques joue un rôle fondamental :

> « L'analyse métalinguistique, donc, n'est pas seulement une sorte de "luxe théorique" […] mais également un instrument qui nous rend autonomes dans nos rapports sociaux, particulièrement à certains moments de prises de décision. Les processus métalinguistiques que nous devons activer dans notre vie sociale quotidienne, pour comprendre des textes et des discours, sont foncièrement les mêmes que ceux qui nous sont demandés dans un contexte pédagogique formel, lorsque nous nous posons le problème de savoir si nous avons bien compris telle ou telle partie d'un texte » (2015 : 27-28).

Cette dernière réflexion nous fait revenir aux approches qui intègrent les savoirs linguistiques aux savoirs disciplinaires et au rôle de la réflexion métalinguistique pour la conceptualisation des contenus (Gajo, 2007). Les méthodes de type CLIL/EMILE se sont répandues à partir des années 90 dans différents pays européens selon des modalités variées ; elles sont souvent confondues dans les discours médiatiques ou par les publics d'usagers, avec un enseignement de disciplines diverses en langue étrangère. En réalité, l'intérêt des approches CLIL/EMILE réside exactement dans le fait que les deux apprentissages procèdent simultanément et que les matières sont étudiées *avec* et *à travers* une autre langue plutôt que simplement *dans* une autre langue. La distinction est de taille et jette une lumière sur les rapports entre verbalisation et acquisition des savoirs.

Les discours disciplinaires se différencient des discours ordinaires par des énoncés à forte densité informative (Gajo, 2007), par une plus faible redondance, par un degré plus élevé d'abstraction. Tout apprenant doit progressivement s'approprier des instruments linguistiques qui lui permettent d'interpréter le sens de ces discours pour lui peu familiers. Très souvent, quand ces enseignements sont dispensés dans la langue maternelle des apprenants, l'on considère que ces difficultés d'interprétation sont évitées et que les contenus à étudier se présentent en toute clarté à l'esprit de l'apprenant. Loin de là : la double concentration sur la forme et sur le contenu n'est pas mobilisée uniquement dans le cas d'un texte en langue étrangère, car la langue des manuels scolaires (de sciences, de mathématiques, d'histoire) n'est pas la même langue maîtrisée par les apprenants. Il ne suffit pas d'apprendre un lexique spécifique, mais il faut élaborer un concept, le formaliser, le systématiser, pour ensuite pouvoir le communiquer de façon rigoureuse par des mots adéquats. Il s'agit alors de mettre en place un parcours circulaire qui part de la reformulation du concept par l'apprenant et dans la langue de l'apprenant pour en produire après une verbalisation appropriée.

La distanciation entraînée par l'emploi de la langue étrangère ne fait que rendre ce processus plus évident à l'apprenant et à l'enseignant, qui souvent ne sont pas conscients des difficultés de compréhension si la langue utilisée est la langue maternelle, considérée comme totalement transparente.

Les activités en intercompréhension, à leur tour, concourent à induire la *défamiliarisation des formes linguistiques* invoquée par Gajo et à favoriser l'acquisition de stratégies de transfert de connaissances d'une langue à l'autre chez les apprenants. L'analyse des messages échangés par des étudiants lors d'une session de formation à l'intercompréhension sur la plateforme *Galanet* a permis, à ce propos, d'observer que les choix linguistiques, ainsi que les alternances de code pendant l'interaction, se transforment en véritable potentiel acquisitionnel (Araújo e Sá, De Carlo, Melo-Pfeifer, 2010 ; De Carlo, 2011). La communication plurilingue se focalise sur le groupe, sur ses dynamiques communicatives et sur les répertoires linguistiques, qui sont non seulement offerts par chaque participant, mais aussi établis, élargis et donc partagés collectivement, par exemple par l'emploi de marques transcodiques et de langues non prévues dans le contrat communicatif[43]. Les activités verbales les plus fréquentes sont alors la comparaison et la traduction interlinguistique, l'expansion des éléments linguistiques, la reformulation, la description du fonctionnement des langues, la confirmation ou la correction des énoncés.

Dans ce sens, nous pouvons affirmer que la communication plurilingue qui se met en place en intercompréhension contient en soi une nature métalinguistique, métacommunicative et métacognitive, car on parle *les* langues en parlant également *des* langues. Cette dimension que nous avons appelée « gestion des répertoires cognitifs et verbaux » (Araújo e Sá, De Carlo, Melo-Pfeifer, 2010) dans l'interaction plurilingue se révèle être d'une part une sorte de tremplin cognitif qui permet de vérifier les hypothèses sémantiques, de réduire les risques de malentendus et de co-construire le sens et la forme des énoncés. D'autre part, elle constitue un véritable instrument d'appropriation des langues grâce à des activités discursives comme la traduction, le contrôle constant de ses propres productions, l'élargissement des répertoires linguistiques.

Un apprentissage intercompréhensif en interaction ne se limite donc pas à accepter les hypothèses spontanées des apprenants, s'arrêtant à une compréhension approximative ; il représente, par contre, une entrée dans les langues qui se construit autour de l'activité cognitive et métacognitive des apprenants. Si les points de départ

[43] Nous rappelons que dans la Charte de participation aux sessions Galanet les participants s'engagent à utiliser une langue de leur choix, en général la langue maternelle ou la langue la mieux maîtrisée ; en réalité, pendant les échanges sur les forums ou par chat, les participants se sentent légitimés à utiliser tous les moyens qu'ils considèrent plus efficaces du point de vue communicatif.

sont les mots ou tout autre élément linguistique perçus comme transparents par les apprenants, permettant d'exploiter leur capacité spontanée de construire le sens des textes sur la base des analogies entre les langues, d'autres éléments non transparents mais nécessaires à la communication sont appris progressivement au cours des activités de lecture, d'écoute et de réflexion métalinguistique, grâce à l'appareil didactique (grammaires de lectures, tableaux comparatifs, traductions ponctuelles, etc.) qui s'est construit autour de cette approche au cours des vingt dernières années.

Conclusions

Comment exploiter ces ressources potentielles dans le cadre scolaire ? En dépit des documents officiels produits par différentes institutions européennes et des nombreux projets portant sur l'éducation au plurilinguisme, les curriculums scolaires restent encore tributaires d'une vision cloisonnée des disciplines scolaires. Dès qu'une action de promotion de l'apprentissage des langues est entreprise au niveau institutionnel, il s'agit généralement d'une augmentation des heures consacrées à l'apprentissage des langues (de l'anglais en particulier) ou de sa durée dans les curriculums scolaires, dès un très bas âge notamment. Même les expérimentations CLIL sont souvent réservées uniquement à l'enseignement d'une discipline scolaire en anglais. Plus rares et généralement sans conséquences en terme de mesures proposées, il en résulte une interprétation complexe de la diversité linguistique qui impliquerait une plus grande diversification de l'offre en langues, la conception d'un processus unique de formation en langues (L1, L2, LS, langue de scolarisation, dialectes, langues classiques…) durant tout le long de la vie des individus, comme point de force pour une meilleure intégration dans le contexte social.

Or, pour que les répertoires des apprenants puissent constituer un véritable atout, il faut tout d'abord qu'ils les vivent comme tels, et non comme un handicap posant obstacle à un correct apprentissage de la langue de l'école (Bono, 2006). C'est dans ce sens qu'il faut interpréter l'expression de Gajo :

> « Loin de nuire à l'apprentissage, ces divers processus le stimulent *du moment qu'ils sont pris au sérieux dans le cadre didactique*[44] » (2007 : 39).

[44] C'est nous qui soulignons.

Les représentations sur les langues et sur leur prestige ont été l'objet d'innombrables recherches pour l'impact qu'elles peuvent avoir sur la motivation à l'apprentissage. Si les variétés linguistiques maîtrisées par les apprenants sont dévalorisées, voire méprisées, dans le cadre institutionnel, elles ne pourront jamais constituer une ressource et les apprenants tendront moins à les exploiter qu'à les occulter. À l'inverse, si les activités proposées en classe sont conçues pour mettre en valeur la pluralité de leurs répertoires linguistiques, ils pourront jouir de tous leurs avantages.

Les messages des chats cités plus haut montrent comment, si stimulés dans ce sens, les apprenants sont prêts à se déplacer entre les langues, à les comparer, à jouer avec elles, sans crainte d'enfreindre la norme scolaire ou sociale. En intercompréhension, ainsi que dans le cadre des autres approches plurielles, cette activité métalinguistique est particulièrement féconde du fait du contrat pédagogique qui officialise l'échange entre les langues.

Ces activités de nature comparative développent chez les apprenants une attitude analytique qui s'exerce aussi sur les langues les mieux maîtrisées, la première langue notamment. Des études récentes (Kecskes & Papp, 2000 ; Cook, 2003) ont en effet pu observer que la compétence linguistique et les stratégies d'apprentissage en L1 sont elles aussi soumises à l'influence des processus d'acquisition en L2 en contextes naturels et guidés. Ceci est dû au fait que « la comparaison non seulement sert comme instrument fondamental de la cognition humaine, mais constitue aussi un principe organisateur des langues naturelles » (Schmidt, 1994 : 176).

Lors des programmations des enseignements scolaires, les décideurs institutionnels devraient tenir compte des aboutissements des recherches en didactique ; pour leur part, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes devraient être sensibilisés à un modèle d'apprentissage des langues décloisonné, où la circulation interlinguistique à l'intérieur de la classe ne constitue pas un risque de confusion, mais un avantage à exploiter.

Bibliographie

Araújo e Sá, M.H., De Carlo, M., Melo-Pfeifer, S., 2010. « "O que diriam sobre os portugueses?????" [What would you say about Portuguese people?] : intercultural curiosity in multilingual chat-rooms ». *Language and Intercultural Communication*, n° 4, p. 277-98.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J., 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Bialystok, E., 1991. *Language processing in bilingual children*. Cambridge : Cambridge University Press.

Bialystok, E., Majumder, S., 1998. The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, n° 19, p. 69-85.

Billiez, J. (coord.), 1998. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble : CDL-Lidilem.

Bonifacci, P., Cappello, G., Bellocchi, S., 2012. « Linguaggio e cognizione : implicazioni dal bilinguismo », *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, n° 5, p. 7-21.

Bono, M., 2006. « La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-t-il toujours un atout ? ». *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n° 20, p. 38-50.

Candelier, M., De Pietro, J.-F., 2008. Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques. In F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon (coord.), *Compétences et contenus – Les curriculums en question*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 147-62.

Candelier, M. *et al.*, 2007. CARAP – *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, projet ALC du CELV. Graz : Conseil de l'Europe.

Clahsen, H., Meisel, J., Pienemann, M., 1983. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen : Narr Francke Verlag.

Commission européenne, 1995. *Livre Blanc pour la société cognitive*, http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_it.htm.

Conseil de l'Europe, 2001. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cook, V. J., 2003. The changing L1 in the L2 user's mind. In V.J. Cook (éd.), *Effects of the second language on the first*. Clevedon : Multilingual Matters, p. 1-18.

Coste, D., 2002. La notion de compétence plurilingue. In : *L'enseignement des langues vivantes, perspectives.* Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles, 27 et 28 mars 2001.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G., 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cromdal, J., 1999. « Childhood bilingualism and metalinguistic skills : Analysis & control in young Swedish-English bilinguals ». *Applied Psycholinguistics*, n° 20, p. 1-20.

Cummins, J., 1978. Metalinguistic development of children in bilingual programs. In : M. Paradis (éd.), *The Fourth Lacus Forum 1977*. Columbia, S.C. : Hornbeam Press.

De Carlo, M., 2011. « Costruire saperi linguistici e repertori comunicativi nella didattica dell'intercomprensione ». *Redinter-Intercompreensão*, n° 3 (E. Bonvino, S. Caddeo, S. Pippa (coord.), *L'intercompréhension en hommage à Claire Blanche-Benveniste*), p. 253-68.

Escudé, P., 2011. Un manuale scolastico europeo in intercomprensione : perché e come servirsene ?. In : M. De Carlo (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio : Wizarts editore, p. 98-113.

Gajo, L., 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe.* Paris : Didier.

Gajo, L., 2007. « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation ». *Tréma*, n° 28, p. 37-48.

Genesee F., 1987. *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education.* Cambridge : Newbury House.

Genesee, F., Tucker, G.R., Lambert, W.E., 1975. « Communication skills of bilingual children ». *Child Development*, n° 46, p. 1010-14.

Giacalone Ramat, A. (a cura di), 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma : Carocci.

Grosjean, F., 2008. *Studying bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.

Grosjean, F., 1982. *Life with two languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard : Harvard University Press.

Kecskes, I., Papp, T., 2000. *Foreign Language and Mother Tongue.* New York : Psychology Press.

Naiman, N. *et al.*, 1996. *The good language learner*. Clevedon : Multilingual Matters.

Neupane, M., 2009. « Processing Instruction : An Input Based Approach for Teaching Grammar ». *Journal of NELTA*, n°s 1-2, p.111-18.

Paradis, J., Genesee, F., 1996. « Syntactic acquisition in bilingual children ». *Studies in Second Language* Acquisition, n° 18, p. 1-25.

Pienemann, M., 1998. *Language Processing and Second Language Development. Processabily Theory*. Amsterdam : Benjamins.

Pinto, M.A., El Euch, S., 2015. *La conscience métalinguistique. Théorie, développement et instruments de mesure*. Laval : Presses Universitaires de Laval.

Py, B., 2004. *Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2*. In : L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, C. Serra (coord.), *Un parcours au contact des langues*. Paris : Didier, p. 131-38.

Schmidt, R., 1994. Implicit learning and the cognitive unconscious : Of artificial grammars and SLA. In : N. Ellis (éd.), *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, p. 165-209.

Schmidt, R.W., 1990. « The role of consciousness in second language learning ». *Applied Linguistics,* n° 2, p. 129-58.

Slobin, D.L., 1978. A case study of language learning awareness. In : A. Sinclair, R.J. Jarvella, W.J.M. Levelt (éd.), *The child's conception of language*. Berlin : Springer Verlag, p. 45-54.

Steffen, G., 2013. *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Van Avermaet, P., 2011. « Super Diversity, Glocalisation and Multilingualism ». Communication présentée à *Poliglotti4.EU*, Madrid, 1-2 décembre.

Vertovec, S., 2007. « Super-diversity and its implications ». *Ethnic and Racial Studies,* n° 30, p. 1024-54.

Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (coord.)., 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.* Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Communications

Intercompréhension et informatique : histoire d'une symbiose

JEAN-PIERRE CHAVAGNE
Université Lumière Lyon 2, France
jpc@lingalog.net

Abstract: *Learning languages and learning computing have a certain similarity, and for some years now, both have sometimes been simultaneous. Classes that do not use at least a little of what computer has produced are scarce, even if those that do are usually far from making the most, and people dedicated to computing, if they are a little curious, will inevitably be brought to read and listen to documents in languages other than their own and thus to develop language skills while pursuing other goals. Research in intercomprehension, from 2000 as CD-ROMs, and then in 2003 as a platform for the simultaneous learning of romance languages comprehension, has been associated with computers whose possibilities have been exploited for language learning, which led languages learners, researchers, and teachers to develop their own computer skills. Now, 15 years after the beginning of this mutual attraction between computers and intercomprehension, we have a web portal for online training in intercomprehension and in group networks, Miriadi, which reflects this symbiotic relationship.*
Keywords: *intercomprehension, computer science, pedagogy, didactics, languages, individuation, allostery.*

Rezumat: *Studiul limbilor străine și cel al informaticii au o anumită similitudine și, în ultimii ani, la nivel empiric, cele două activități se desfășoară uneori simultan. Sunt tot mai rare lecțiile de limbi străine în care nu se folosesc deloc aplicațiile informatice, chiar dacă adesea ele nu sunt întrebuințate optim. Pe de altă parte, profesioniștii din domeniul informaticii, atunci când sunt cât de cât curioși și deschiși, doresc în mod inevitabil să ajungă să citească și să asculte documente în alte limbi decât cea proprie și astfel să dezvolte abilități lingvistice în timp ce urmăresc alte scopuri. Cercetarea în intercomprehensiune, începând din 2000 prin CD-uri și apoi, din 2003, prin platforme*

pentru învățarea simultană a înțelegerii limbilor romanice, a fost asociată cu informatica, ale cărei posibilități au fost exploatate pentru studiul limbilor străine. În felul acesta, cursanții de limbi, cercetătorii și profesorii și-au dezvoltat aptitudini în informatică. La 15 ani de la începuturile acestei atracții reciproce între intercomprehensiune și informatică, s-a ajuns la crearea unui portal web de formare în intercomprehensiune online și în rețele de grupuri, portalul Miriadi, care reflectă această relație simbiotică.
Cuvinte-cheie: *intercomprehensiune, informatică, pedagogie, didactica limbilor, individualitate, alosterie.*

1. Introduction

Aussi longtemps que nous n'aurons pas atteint un succès relatif dans nos tentatives de généralisation de l'intercompréhension en tant que pratique courante du dialogue plurilingue, et que cette pratique ne fera pas partie des modèles à la disposition des personnes qui enseignent ou qui apprennent les langues, il nous faudra continuer à chercher des façons de la présenter, de l'expliquer, de convaincre, persuadés que nous sommes que cette cause est de nature à faire évoluer très favorablement l'apprentissage des langues dans le monde, et donc le monde lui-même. Pour ce nouveau plaidoyer en faveur de l'intercompréhension que constitue ce texte, j'ai choisi trois métaphores biologiques : *la symbiose*, *le biotope* et *l'allostérie*. Je ferai aussi un passage par la philosophie avec les concepts de *pharmakon* et d'*individuation*. Ces idées me semblent propres à démontrer l'interpénétration entre l'intercompréhension et l'informatique, ces deux domaines apparemment si différents et qui se rencontrent intimement dans le projet Miriadi. Par cette démonstration, je souhaite qu'apparaisse un enjeu du projet Miriadi, qui n'est pas seulement de produire un portail Web, mais d'apporter une solution au problème de l'apprentissage des langues, une solution qui tienne compte du monde d'aujourd'hui, aussi bien que des méthodologies de toute l'histoire de l'apprentissage des langues dans des institutions.

La symbiose (qui signifie « vivre avec », en grec ancien) est une association mutualiste, intime et durable, entre deux organismes vivants d'espèces différentes et donc pour leur bénéfice mutuel. Les deux organismes considérés sont ici métaphorique-

ment le langage humain et l'informatique. Un organisme peut aussi être vu comme un biotope, c'est-à-dire un milieu de vie, et à ce titre, nous vivons aussi bien dans le langage humain que dans l'informatique, comme des grenouilles dans une mare. *L'allostérie*, elle, est une faculté biochimique plus complexe que *la symbiose* et *le biotope*[45]. C'est André Giordan qui en a fait une métaphore (formulée en 1988), partant de la structure et du fonctionnement de certaines protéines dites « allostériques ». Ces molécules enzymatiques, fondamentales pour la vie, changent de forme, et de fonction, suivant les conditions de l'environnement dans lequel elles se trouvent. André Giordan les compare ainsi aux conceptions qui conditionnent nos apprentissages, les bloquent ou les libèrent, selon l'environnement didactique. Or, dans le mariage de l'intercompréhension avec le Web pour l'apprentissage des langues, il se passe quelque chose qui rappelle fortement l'allostérie et nous aide aussi bien à comprendre l'efficacité de ces apprentissages qu'à trouver des moyens d'encore les améliorer.

2. Langues et informatique

On peut dire qu'on apprend les langues et l'informatique un peu de la même manière, pour peu qu'on réussisse à les apprendre, ou plutôt à en apprendre. Ces domaines font partie de ceux dont on peut dire de toute évidence, par l'observation et l'expérience personnelle de chacun, qu'il faut faire ce qu'on veut apprendre si on veut apprendre à le faire, d'autant plus « qu'apprendre, c'est toujours faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire » (Meirieu, 1999). Il en va de même de la natation, de la pratique d'un instrument de musique, de la lecture même, mais aussi d'une foule de domaines où on doit apprendre en agissant, en faisant des gestes techniques. Pour apprendre, on se lance et on se corrige au fur et à mesure, on est perdu au départ, on procède par tâtonnements, et on fait toujours des erreurs, à n'importe quel stade de l'apprentissage. Si on doit reconnaître à la théorie une certaine utilité dans l'apprentissage des langues ou de l'informatique, on peut affirmer qu'il n'y aura pas d'apprentissage sans pratique, ni des unes, ni de l'autre, et que la seule théorie ne mène qu'à l'apprentissage de

[45] *Biotope*, *symbiose* et *allostérie* sont des notions empruntées à la biologie. Je ne les utilise donc qu'à titre de métaphore ; la précision scientifique est, bien sûr, discutable.

la théorie. Tous les hommes sont des utilisateurs du langage humain et nous savons qu'il y a aujourd'hui plus de la moitié de l'humanité qui utilise directement et quotidiennement l'informatique d'une façon ou d'une autre, et qu'à terme plus ou moins lointain, toute l'humanité le fera. Parmi les individus « nageant » dans les deux « biotopes », certains sont plus experts que d'autres, et les continuums vont de l'usager rudimentaire à l'expert quasi-infaillible dans un domaine comme dans l'autre, comme c'est le cas dans tous les domaines.

La similitude existe ici dans l'usage incontournable de codes qui ont tous des rapports entre eux et se présentent comme deux archisystèmes extrêmement complexes hiérarchisant des systèmes eux-mêmes complexes. Et ces codes se rejoignent dans leur similitude : le code informatique est un texte, lisible, interprétable, écrit dans un langage informatique, de même que tout message humain est exprimé dans une langue. C'est semble-t-il le langage humain qui a servi de modèle aux langages informatiques, et sans le premier, le second n'existerait pas. La similitude peut aussi être recherchée dans le contexte culturel, dont aucune langue ne peut se passer, parce que l'informatique est aussi d'un point de vue culturel un autre archisystème, que personne en particulier n'a conçu globalement, mais qui montre des aspects politiques, historiques, commerciaux, humanistes, criminels, tout ce qu'il faut pour faire un bon bouillon de culture. La moitié de l'humanité vit donc simultanément en permanence dans ces deux biotopes qui se superposent ou se mélangent, et c'est pourquoi il est juste de parler de biotope dans un cas comme dans l'autre.

Pourrions-nous vivre sans ces deux milieux de vie ? Sans l'informatique, sans doute, oui, puisque l'humanité a fort bien vécu sans l'informatique jusqu'à la moitié du XXe siècle, mais aujourd'hui c'est un fait que nous voyons comme irréversible cette adaptation de l'homme à ce nouveau biotope qu'est l'informatique, et qui irrigue ou contamine toutes les activités de l'homme. Mark Prensky voit à ce sujet la symbiose dont je parle sous un autre angle, mais tout aussi incontournable :

> « Il faut cesser de lutter contre la symbiose entre l'homme et la machine. Les outils sont une extension du cerveau. L'ordinateur réalise certaines activités mieux que nous » (Prensky, 2012).

On peut continuer la comparaison entre les langues et l'informatique, ne serait-ce que par jeu. Il me revient la fable d'Ésope démontrant que la langue pouvait être la meilleure ou la pire des choses. Il en est de même de l'informatique, comme de tout ce qui prend de l'importance dans nos vies, et c'est le moment de prendre chez un autre Grec, Platon, le concept de *pharmakon*, cher à Bernard Stiegler. Langues et informatique sont deux *pharmakons*, c'est-à-dire des remèdes, des poisons ou encore des boucs-émissaires, des exutoires, et c'est bien le cas de la merveilleuse informatique dont j'entends ici ou là qu'elle empoisonne nos vies et que certains perdent la leur à cause d'elle. C'est ce concept de *pharmakon* qui nous aide à accepter aussi bien le technolâtre que le technophobe.

La démarche pédagogique est un autre aspect de la comparaison. Nos deux biotopes sont présents aujourd'hui dans les systèmes éducatifs, et on sait qu'on apprend à « nager dedans » avec de gros problèmes pédagogiques, et une efficacité très relative, qui est une des principales justifications de l'existence de Miriadi. C'est donc là que la recherche peut apporter progrès et mieux-être par des propositions nouvelles. L'intercompréhension telle que nous la proposons est une approche à vocation efficace, nouvelle, et encore plus proche de l'informatique que la seule question des langues. Puisqu'on ne peut pas apprendre ni les langues, ni l'informatique comme une discipline, apprenons-les en les pratiquant dès le début de l'apprentissage. C'est le même problème pour l'éducation physique, artistique, musicale. Le service que nous a rendu l'informatique dans cette symbiose, c'est qu'on peut penser que c'est le monde de l'informatique qui nous a appris à considérer les langues du monde dans leur ensemble et à commencer à envisager un apprentissage qui ne serait plus national, mais planétaire.

3. Intercompréhension et informatique

Dès mes premières interventions publiques sur l'intercompréhension, en 2002, je tenais à glisser, dans la conclusion, la valeur de cette pratique et de son apprentissage, en termes d'humanisme et d'éthique, qui réside dans cet acte transformateur qu'est l'acte de comprendre. Il me paraît plus convenable de donner la parole à Edgar Morin qui a su dire, plus que la valeur, la gravité dont se charge la compréhension et son installation dans la mission de l'éducation :

> « […] le développement de la compréhension nécessite une réforme des mentalités. Telle doit être l'œuvre pour l'éducation du futur. La compréhension mutuelle entre humains, aussi bien proches qu'étrangers, est désormais vitale pour que les relations humaines sortent de leur état barbare d'incompréhension » (Morin, 1999).

Pour l'informatique, je pense à Pierre Lévy, qui, dans son livre *La Cyberdémocratie*, en 2002, ne voyait que le côté remède du *pharmakon* qu'est l'informatique. L'intercompréhension, qui plus est alliée à l'informatique, pour nous qui sommes chargés d'une mission éducative, peut être vue davantage comme un vecteur de transformation individuelle que comme un moyen d'apprendre les langues, ce qu'elle reste tout de même. La dimension du monde a changé avec l'informatique et elle a donné aux langues la même dimension, ce qui, pour nos pays la plupart unilingues, est un choc que les systèmes éducatifs ont du mal à répercuter. Ces langues, si on ne se limite pas à une ou deux et si on oriente l'apprentissage vers l'autre en voulant le comprendre, rendent logique une généralisation des pratiques d'intercompréhension, si on souhaite que l'école assume le fait qu'elle est le lieu idéal de l'apprentissage de l'altérité. Philippe Blanchet nous encourageait récemment à le penser : « Pratiquer et être formé à l'intercompréhension, ce n'est pas seulement utiliser des outils, des techniques. C'est aussi toute une façon de penser les relations à l'altérité » (Blanchet, 2014). Et c'est bien l'intercompréhension associée à l'informatique qui va aider à construire une éthique de la rencontre interculturelle sur le Web, qui nous semble nécessaire dans cette perspective nouvelle de l'altérité.

4. Notre cheminement

L'intercompréhension est entrée dans l'informatique tout à fait progressivement et, si elle est née dans la pédagogie et la didactique des langues plus ou moins en même temps qu'elle, elle l'a d'abord ignorée. Cependant, on doit tout de même rendre à César ce qui appartient à César et attribuer la paternité de la quasi totalité des idées sur lesquelles se fonde l'intercompréhension à quatre précurseurs aujourd'hui disparus. Je veux parler d'Eric Hawkins, de Louise Dabène, de Claire Blanche-Benveniste et de Jørgen Schmitt-Jensen.

Eric Hawkins (1915-2010) est le père de l'éveil aux langues, une autre approche du plurilinguisme avec laquelle l'intercompréhension a beaucoup d'affinités. Jørgen Schmitt-Jensen (1932-2004) a coordonné le projet Intercommunication romane, fort de l'exemple des langues scandinaves. Claire Blanche-Benveniste (1935-2010) était à l'origine de la méthode EuRom4, qui a produit un livre accompagné d'un CD-Rom, première entrée de l'intercompréhension dans l'informatique, et Louise Dabène (1934-2013) a été la coordinatrice du projet Galatea, qui a mis à la disposition du public et des institutions, en 2000, 7 CD-Rom constituant une méthode d'apprentissage de la lecture des langues romanes (Degache, 2002).

Au seuil du XXIe siècle, le tournant était pris et l'intercompréhension allait faire son expérience du monde de l'Internet. Les projets européens allaient alors se succéder, d'abord Galanet[46] (fin en 2004), puis Galapro[47] (fin en 2010), Redinter[48] (fin en 2011), et aujourd'hui Miriadi (fin en 2015). Une association existe aujourd'hui, l'APICAD, qui prend en charge les trois plates-formes ainsi créées : Galanet, Galapro et Miriadi.

L'évolution du couple support-message (Serres, 2014) s'est fait parallèlement. Dans la vie normale, déjà, pour certaines communications, plus personne n'écrit sur du papier. Une partie de la scriptomasse[49] ne sera jamais imprimée.

Le monde a changé rapidement pendant ce début de siècle, et même pendant les trois années du projet Miriadi, confirmant par exemple notre intuition qu'il fallait s'éloigner des sites qui captent des informations sur nos vies. On est aujourd'hui dans une nouvelle période qu'on peut appeler « l'après Snowden », et ce seulement depuis 2013. Cette évolution pourrait aller jusqu'à l'interdiction des profils sur nos plates-formes, par exemple, dans les prochaines années (Seemann, 2015).

Jusqu'à Miriadi, après de nombreuses expériences pédagogiques, le schéma général de nos formations en ligne a glissé progressivement vers le polymorphisme des environnements didactiques, et il me semble que nous avons appliqué sans le savoir *le modèle allostérique de l'apprendre* d'André Giordan, dont le principe essentiel est de débloquer l'acte d'apprendre en changeant les conceptions profondes des personnes en formation. Toujours est-il qu'il se passe quelque chose dans la tête des participants à nos formations, quelque chose qui ne se passait pas dans les cours traditionnels de langues.

[46] http://www.galanet.eu.
[47] http://www.galapro.eu/sessions.
[48] http://www.redinter.eu. Redinter n'a pas produit de plate-forme de formation, mais a fait quelques pas dans la direction du travail en commun en ligne, et a sans doute fait naître l'idée qu'il fallait faire coïncider la recherche et la formation.
[49] Tout l'écrit existant aujourd'hui depuis que l'humanité a inventé l'écriture.

5. Technologies relationnelles

Ce que nous utilisons de l'informatique aujourd'hui, particulièrement dans nos formations en ligne, c'est surtout ce que nous pouvons appeler les technologies relationnelles. Ce sont elles précisément, ces « TR », qui sont bien davantage que des « TIC », et qui permettent de créer des environnements didactiques pouvant faire remettre en questions les conceptions des personnes en formation. Il y a là une nouvelle grammatisation, pour employer le terme de Sylvain Auroux (Auroux, 1994), grammatisation avec laquelle on peut imaginer des environnements inédits, et des modes d'apprentissage inédits, et je pense notamment à l'écriture contributive. Nous ne cherchons plus, en tant que pédagogues, une simple individuation, mais une co-individuation. C'est donc dans une dimension psycho-sociale que la personne en formation va apprendre dans nos environnements didactiques. Nous pouvons même aller jusqu'à dire, avec Bernard Stiegler, que nous proposons une transindividuation, par cette dynamique psycho-socio-technique où le « je » transforme le « nous » et le « nous » transforme le « je ».

> « Le concept de grammatisation définit et décrit des époques et des techniques qui apparaissent mais ne disparaissent jamais : en aucun cas l'informatique ne fait disparaître la lecture et l'écriture. C'est au contraire une archi-lecture qui change les conditions de la lecture et de l'écriture »,

lit-on sur le site d'Ars Industrialis. On y lit encore :

> « Bien que les services de réseaux sociaux (Facebook, Twitter) soient la manifestation la plus visible de ces technologies, ils n'en sont qu'une partie qui s'inscrit plus globalement dans le milieu technologique que constitue l'Internet et le Web, un milieu technologique associé qui permet le développement de logiques *bottom-up* et contributives ».

Et c'est dans ces logiques que nous installons la grande nouveauté que nous utilisons dans nos formations Miriadi.

L'apprentissage en intercompréhension et en ligne répond à l'individualisme de l'école par l'individuation et la co-individuation. C'est la reconnaissance de l'individu comme singulier, non substituable. En plongeant les publics qui se confient à nous dans ces formes d'apprentissage, nous les aidons à réinvestir la notion d'individuation quand le système éducatif classique s'obstine massivement à se fonder sur l'individualisme.

Notre monde a tout ce qu'il faut pour commencer à penser une transindividuation à l'échelle planétaire, qui bien sûr ne se produit pas en raison d'obstacles tels que l'individualisme que nous venons de pointer, mais aussi finalement en raison d'un manque de techniques et sans doute d'un manque de contenus que les individus aient la volonté de transmettre. Si le multiculturalisme peut être également considéré comme un obstacle, il est au contraire pour nous un levier : on n'apprend jamais autant que de personnes et à des personnes qui nous sont différentes.

6. Le monde qui vient

Notre monde est très loin d'être figé et, au contraire, ses évolutions s'accélèrent, laissant la plupart des décideurs des systèmes éducatifs dans une attitude attentiste et circonspecte, mais si l'éducation fonctionne encore globalement sur les principes du monde d'hier, le monde qui vient, s'il est encore incertain, se laisse deviner dans des tendances dont il faudra tôt ou tard tenir compte.

Il y a ce premier élément manifeste, le coût très faible de certaines solutions proposées aujourd'hui, comme les MOOC (Rifkin, 2015), mais nous pouvons présenter aussi nos formations Miriadi avec la perspective d'un coût très faible en encadrement comme en matériel et en locaux, aussi bien qu'en énergie, et comme elles sont efficaces, avec une « rentabilité » maximum en termes d'apprentissage, comme tout ce que touche l'informatique.

Ajoutons qu'un décloisonnement des disciplines, depuis longtemps souhaité, par Edgar Morin et par d'autres, se laisse enfin entrevoir. Nous entrons dans le pluri-apprentissage, et proposons l'apprentissage simultané de la relation, des technologies de la relation, de l'altérité, en même temps que des langues et d'un contenu traditionnellement disciplinaire. C'est l'exemple du projet « I3 » : « Intercompréhension, Interdisciplinarité et interaction », qui se concrétise par une formation expérimentale à l'Université Lyon 2 dès cette année 2015.

Une vision planétaire de l'éducation se fait jour petit à petit, à partir du moment où des projets pédagogiques de plus en plus nombreux sont mis en œuvre par-dessus les frontières. Témoin les dispositifs eTwinning[50], Unicollaboration[51], et nous-mêmes avec le portail Miriadi[52], entre autres initiatives remportant globalement un succès croissant.

Nous sommes ainsi, pensons-nous, prêts à entrer dans le monde qui vient.

[50] https://www.etwinning.net.
[51] http://uni-collaboration.eu.
[52] http://www.miriadi.net.

Bibliographie

Auroux, S., 1994. *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège : Mardaga.

Blanchet, P., 2014. « Regard sociolinguistique sur l'intercompréhension entre langues différentes : enjeux théoriques et pistes sociodidactiques », *Actes du Colloque « Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations »*, Lyon, juin.

Degache, C., 2002. « Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones ». In : G. Kischel (coord.), *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001. Hagen : Fernuniversität, p. 269-81, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2002.pdf (consulté le 7 juin 2015).

Meirieu, P., 1999. Intervention aux Entretiens de la Villette, https://www.unige.ch/fapse/life/textes/Meirieu_A2001_02.html.

Morin, E., 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, http://wwwv1.agora21.org/unesco/7savoirs/7savoirs08.html (consulté le 7 juin 2015).

Prensky, M., 2012. « L'école parle un langage antédiluvien », http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2012/04/05/01016-20120405ARTFIG00920-l-ecole-parle-un-langage-antediluvien.php (consulté le 10 octobre 2015).

Rifkin, J., 2014. Le MOOC et l'enseignement à coût marginal zéro. In : *La nouvelle société du coût marginal zéro : l'Internet des objets, l'émergence des communaux collaboratifs et l'éclipse du capitalisme*. Paris : Les Liens Qui Libèrent, p. 165-81.

Seemann, M., 2015. *Digital Tailspin : Ten Rules for the Internet After Snowden*. Amsterdam : Institute of Network Cultures, http://networkcultures.org/blog/publication/no-09-digital-tailspin-ten-rules-for-the-internet-after-snowden-michael-seemann.

Serres, M., 2012. *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.

Sur les concepts de *pharmakon*, *individuation*, *co-individuation*, *transindividuation*, voir le site d'Ars industrialis, et autres :

http://www.arsindustrialis.org/groupe-de-travail-technologies-relationnelles (consulté le 7 juin 2015)

http://arsindustrialis.org/vocabulaire-ars-industrialis/transindividuation (consulté le 7 juin 2015)

http://arsindustrialis.org/pharmakon (consulté le 7 juin 2015)

http://www.e-flux.com/journal/transindividuation/ (consulté le 7 juin 2015)

Préparer des étudiants asiatiques à étudier dans l'UE : un projet de dispositif didactique plurilingue à distance

FABRICE GILLES
Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM)
Université Grenoble Alpes, France
gilles.fabrice@wanadoo.fr

Article: *This article is about L3 language teaching (French, Italian, Portuguese, and Spanish) to healthcare students/professionals with an L1 East Asian language – Chinese, Korean, Japanese, etc. Relying on Hufeisen & Neuner's Plurilingualism Project (2004) and Singleton & Ó Laoire's L2 factor theory (2006), we hypothesize that L2 English may be used as a bridge to Romance languages. Transparent vocabulary is selected and sentences displayed for learners to acquire comprehension skills.*
Keywords: *transparency, ESL, Romance languages, Asian languages, healthcare.*

Rezumat: *Acest articol abordează problema predării limbilor romanice (franceză, italiană, spaniolă și portugheză) ca L3 la studenții ori profesioniștii din domeniul medical ce au L1 din Estul Asiei: chineza, coreeana, japoneza etc. Bazându-ne pe Proiectul de plurilingvism al lui Hufeisen și Neuner (2004) și pe Teoria factorului L2 a lui Singleton și Ó Laoire (2006), emitem ipoteza că engleza ca L2 poate fi utilizată drept poartă de acces către limbile romanice. Pentru a permite elevilor să-și dezvolte abilități de înțelegere, se selecționează un vocabular transparent și se afișează enunțuri.*
Cuvinte-cheie: *transparență, engleza ca L2 (ESL), limbi romanice, sistemul medical.*

1. Introduction

L'Éducation aux langues des étudiants non européens attirés par l'enseignement supérieur dans l'Union européenne (UE) revêt un intérêt stratégique pour l'entité politique que constitue l'UE. Nous pensons que ces étudiants, qui seront amenés à interagir au quo-

tidien dans le contexte multilingue et multiculturel du pays qui les accueillera, pourraient recevoir en amont une préparation linguistique inspirée des approches plurielles (Candelier, 2008 : 68). Un dispositif d'enseignement-apprentissage plurilingue à distance de langues tierces (L3) romanes pourrait préparer à la mobilité des apprenants de l'Asie de l'Est qui ont pour première langue étrangère (L2) l'anglais. Nous rendons compte ici de la partie didactique d'un projet de recherche doctorale mené à l'Université Grenoble Alpes.

2. Cadre et hypothèses

2.1. Transparence lexicale entre L2 et L3

Dans la continuité de projets relevant des approches plurielles des langues et des cultures, notamment EuroCom (Klein & Rutke, 1997), Galanet (Degache, 2006) et ICE (Castagne, 2007), nous interrogeons le concept de transparence. Nous nous demandons comment préparer des étudiants/professionnels de la santé de l'Asie de l'Est à un séjour d'étude dans un pays romanophone : l'introduction à une langue romane pourrait-elle se fonder sur la transparence lexicale partielle qui existe entre l'anglais et les langues romanes, leurs préacquis en anglais L2, et leur capacité à inférer le sens de termes opaques dans un contexte connu ?

Nous supposons que le public ciblé apprend pour la première fois une langue romane. Par l'expression *langue tierce* ou *langue tertiaire* (L3), Hufeisen & Neuner (2004 : 5) entendent des « langues étrangères apprises après la première langue étrangère, c'est-à-dire comme sa deuxième, troisième, quatrième, etc. langue étrangère[53] ». À la suite de ces auteurs, nous nous demandons comment incorporer avec plus d'efficience dans l'enseignement d'une L3 les connaissances et compétences que l'apprenant a déjà acquises dans les langues de son répertoire. Lors de l'initiation à une nouvelle langue, des routines et des connaissances métalinguistiques peuvent être transférées. En outre, le transfert langagier peut se fonder sur des unités lexicales précédemment acquises dans une autre langue, mais la typologie des langues en présence conditionnera en partie ce transfert.

Soit un apprenant européen qui a pour L1 une langue romane, par exemple le roumain. Envisageons les configurations suivantes, qui indiquent dans quel ordre les langues sont apprises :

[53] Notre traduction.

Cas n° 1 : L1 roumain, L2 italien, L3 espagnol.

Cas n° 2 : L1 roumain, L2 français, L3 allemand.

Cas n° 3 : L1 roumain, L2 anglais, L3 italien.

Cas n° 4 : L1 roumain, L2 anglais, L3 allemand.

Dans le cas n° 1, les trois langues appartiennent à la même famille, les langues romanes, et de nombreux transferts de reconnaissance (Meissner : 2000) devraient avoir lieu du fait d'analogies lexicales, syntaxiques et morphosyntaxiques.

Dans les cas n° 2 et n° 3, l'une des langues appartient à la famille des langues germaniques. Les langues romanes et les langues germaniques sont des langues éloignées, mais comme elles sont classées parmi les langues indo-européennes, des analogies existent (flexions verbales, etc.), et des transferts ont également lieu, dans une moindre mesure toutefois que dans le cas n° 1.

Dans le cas n° 4, les L2 et L3 appartiennent toutes les deux aux langues germaniques. Cependant, si l'on se réfère à la théorie du facteur L2 (Singleton & Ó Laoire, 2006), les transferts issus de langues autres que la L1 seraient plus marqués lors de l'apprentissage d'une L3. L'apprentissage de l'allemand L3, plus proche de l'anglais que ne l'est le roumain, s'effectuerait donc moyennant plus de transferts de l'anglais L2 que du roumain L1.

Au regard de la configuration qui prévaut pour notre public cible, les implications de cette théorie nous intéressent particulièrement. Les langues en jeu appartiennent en effet à trois familles différentes. La L1 est une langue parlée en Asie de l'Est, telle l'une des langues chinoises, le coréen, le japonais, ou encore une autre langue typologiquement éloignée des langues romanes et des langues germaniques (vietnamien, thaï, etc.). La L2 est l'anglais, une langue généralement considérée comme germanique. La L3 est une langue romane.

Si nous avons considéré les cas n°1 à n°4 précédemment, c'est pour illustrer ce qui se passe très couramment en Europe, où coexistent et sont apprises langues romanes et langues germaniques, lesquelles entretiennent des contacts depuis des siècles et par conséquent s'influencent mutuellement. Cependant, il nous faut changer de point de vue si nous nous transposons en Asie de l'Est. L'apprentissage de l'anglais, dans sa variante américaine, y est majoritairement répandu, et même parfois obligatoire en L2[54], il fait donc

[54] En République Populaire de Chine, notamment.

partie de l'univers de référence d'un locuteur lettré. Il n'en va pas de même pour les langues romanes. La plus grande étrangeté des langues romanes aux yeux des locuteurs d'Asie de l'Est n'exclut néanmoins pas que des transferts aient lieu lors de l'apprentissage d'une langue romane après l'anglais. Certains chercheurs (Ringbom, 1987 ; Singleton, 1987, etc.) ont montré que les influences interlinguistiques proviennent davantage de la langue qui est typologiquement plus proche de la langue cible. Dans le même esprit, les résultats obtenus par Cenoz (2001 : 16) montrent que « la perception de la distance linguistique et la perception de la 'transférabilité' peuvent être plus importantes que la distance linguistique[55] ».

2.2. Problématique et hypothèses

Nous nous demandons comment faire en sorte que l'anglais appris en L2 et une langue romane apprise en L3 soient *perçus comme* typologiquement proches alors que ces langues appartiennent à des familles de langues différentes. Nous optons pour une approche plurielle dans laquelle sont présentées simultanément les quatre langues romanes qui ont le plus grand nombre de locuteurs à l'échelle mondiale : l'espagnol, le français, le portugais et l'italien. Nous considérons que le public ciblé n'a pas jusque-là de langue romane dans son répertoire. Nous utilisons l'anglais L2 comme une langue pont (Forlot, 2009 ; Grzega, 2005) vers la L3 romane ciblée : par exemple, le français (Robert, 2008). Le dispositif envisagé permettrait néanmoins de cibler l'une des trois autres langues, l'une des autres langues romanes, ou même de n'en cibler aucune en particulier.

L'anglais présente le double avantage d'être la L2 la plus apprise au monde et de partager une partie de son fonds lexical avec les langues romanes suite aux incessants contacts entre ces langues. Par conséquent, en même temps qu'il acquiert des compétences en anglais L2, un apprenant acquiert sans en être conscient des compétences dans les langues romanes, particulièrement au niveau lexical. Nous cherchons à valoriser cette potentialité d'intercompréhension qui existe entre l'anglais et les langues romanes afin de faciliter l'accès aux L3 romanes.

Voici nos hypothèses de travail :

Hypothèse 1 : un apprenant d'anglais L2 peut comprendre un bref énoncé écrit dans une langue romane qu'il n'a pas apprise si cet énoncé est transparent avec l'anglais.

[55] Notre traduction.

Hypothèse 2 : un apprenant d'anglais L2 peut comprendre un terme opaque d'un énoncé écrit dans une langue romane qu'il n'a pas apprise si les cooccurrents de ce mot opaque sont transparents avec l'anglais.

Hypothèse 3 : dans un énoncé écrit présenté en parallèle en plusieurs langues romanes, un apprenant d'anglais L2 peut comprendre un terme opaque si un équivalent sémantique de ce terme est transparent avec l'anglais dans l'une des autres langues romanes.

Hypothèse 4 : un apprenant d'anglais L2 peut développer des compétences morphosyntaxiques dans une L3 romane par l'observation contrastive d'énoncés écrits présentés en parallèle dans plusieurs langues romanes.

Il n'est pas usuel d'initier un apprenant à une langue à partir de ses préacquis linguistiques en L2 et de ses capacités à inférer. Nous pensons qu'une observation contrastive du même fait de langue dans plusieurs langues apparentées peut conduire un apprenant à confirmer ses intuitions interprétatives.

3. Des énoncés plurilingues découverts simultanément

3.1. Parallèle explicatif destiné aux lecteurs de L1 romane

Afin de cerner la méthode envisagée, nous nous proposons de tracer un parallèle. Un lecteur romanophone peut parfois deviner le sens d'énoncés écrits dans des langues qui appartiennent à une autre famille de langues : par exemple, celle des langues germaniques. Dans l'illustration suivante, les trois brefs énoncés sont empruntés à l'allemand, au néerlandais et au danois :

> Eine *Chemotherapie* ist eine Behandlung mit *Medikamenten.*
> *Chemotherapie* is een behandeling van een *tumor* met *medicijnen.*
> *Kemoterapi* er en *medicinsk* behandling.

Si un lecteur romanophone concentre son attention sur les termes en italiques, il verra probablement des ressemblances avec des cognats de sa L1. La cooccurrence de ces cognats chargés sémantiquement dans un même énoncé et la redondance des trois énoncés entrainera sans doute l'activation du sème /pathologie/. La transparence de ces termes devrait faire naitre des attentes quant au reste du message.

Poursuivons en mettant en relief d'autres termes :

> *Eine* Chemotherapie ist *eine* Behandlung mit Medikamenten.
> Chemotherapie is *een* behandeling van *een* tumor met medicijnen.
> Kemoterapi er *en* medicinsk behandling.

Le lecteur romanophone observe que ces termes sont brefs, que certains sont récurrents, qu'ils ont la même trame : une ou deux voyelles (vo) suivie(s) de la consonne *n* et éventuellement d'une autre voyelle, autrement dit : vo (+ vo) + *n* (+ vo).

Intuitivement, la trame de certains articles indéfinis des langues romanes est reconnaissable : *un* (CA, ES, FR, IT, OC, RO), *una* (CA, ES, IT, OC), *une* (FR). Les articles indéfinis portugais *um* et *uma* ont une trame proche, avec un *m* à la place du *n*.

La syntaxe devrait confirmer l'intuition du lecteur : la place de *eine* avant le substantif *Chemotherapie* et celle de *een* avant *tumor* suggèrent également que ces deux termes sont des déterminants.

Une autre observation syntaxique fait l'objet de la question suivante. Si la disposition des énoncés est modifiée comme suit, les mots en italiques devraient être correctement interprétés :

> Eine Chemotherapie *ist* eine Behandlung mit Medikamenten.
> Chemotherapie *is* een behandeling van een tumor met medicijnen.
> Kemoterapi *er* en medicinsk behandling.

Le syntagme allemand *Eine Chemotherapie* est probablement compris à ce stade de la découverte. Le lecteur roumanophone fera l'hypothèse que *ist*, situé après *Eine Chemotherapie*, pourrait équivaloir à *este* en roumain, le lecteur francophone pourra reconnaitre *est* en français, le lecteur lusophone, hispanophone ou catalanophone reconnaitra *está* ou *està*. En outre, le terme néerlandais *is*, situé lui aussi après *chemotherapie*, évoquera l'anglais *is*, si cette langue fait partie du répertoire du lecteur. Une fois qu'il aura interprété l'inconnu des deux premiers énoncés à la lumière de ce qu'il connait dans sa L1, le lecteur pourra étendre ses déductions au troisième énoncé, dont le mot *er*, placé parallèlement à *ist* et *is*, sera compris comme leur équivalent en danois. Le lecteur aura déduit de ses observations que l'ordre des mots dans ces énoncés est SVO, comme dans sa L1.

Un autre type d'activité sera attendu des apprenants : inférer le sens d'un terme opaque d'une langue à partir d'un terme équivalent transparent dans une langue apparentée.

> Chemotherapie is een medicamenteuze antikanker behandeling.
> Die Chemotherapie ist eine Behandlung von *Krebs*.
> Kemoterapi er en *kræft*behandling.

Dans ces trois nouveaux énoncés en néerlandais, allemand et danois, *Krebs* et *kræft* sont mis en italiques. Ils ne sont pas transparents avec les langues romanes, mais le terme néerlandais *antikanker* est transparent et fournit la clé à l'interprétation des deux termes opaques. Dans ce type d'activité, nous éprouverons l'hypothèse n°3. Notons qu'on peut éventuellement inférer de ses connaissances encyclopédiques et du contexte le sens d'un terme opaque dans les trois langues.

Eine Chemotherapie ist eine *Behandlung* mit Medikamenten
Chemotherapie is een *behandeling* van een tumor met medicijnen
Kemoterapi er en medicinsk *behandling*

Un lecteur romanophone constate la similitude des termes mis en italiques, vraisemblablement des équivalents sémantiques, mais ils ne lui évoquent aucun équivalent formel dans sa langue. Malgré cela, à partir de la réflexion menée dans les questions précédentes et de ses connaissances scientifiques, il peut trouver l'hyperonyme traitement.

L'interprétation de ces énoncés en trois langues germaniques a nécessité des connaissances lexicales et syntaxiques dans une langue romane et a mobilisé des compétences à inférer le sens à partir du contexte et de ses connaissances encyclopédiques. L'observation a eu lieu à partir d'une L1 romane.

Pour trouver ces trois énoncés, nous sommes parti d'un terme français, *chimiothérapie*, dont nous savions que l'équivalent en allemand est transparent. Une fois que nous avons eu vérifié si ce terme est également transparent en néerlandais et en danois, nous avons cherché dans un moteur de recherche des énoncés qui commencent par « Chemotherapie ist ein », « chemotherapie is een », « Kemoterapi er en ». La définition d'un terme scientifique présente l'intérêt de peu varier d'une langue à l'autre. Nous avons trié les résultats transparents de façon à ne conserver que les énoncés brefs qui aient sensiblement le même contenu sémantique. Nous avons alors disposé ces énoncés en commençant par celui qui pourrait être perçu comme étant le plus transparent par un locuteur de langue romane.

Une telle méthode qui repose sur l'observation et la « contrastation » s'applique à d'autres familles de langues. En faisant observer des faits de langue dans plusieurs langues apparentées, nous pensons qu'il est à la fois possible de faire comprendre le sens des énoncés et de construire des repères sur ces langues.

3.2. Exemples d'activités prévues pour le public cible

Les activités contrastives que nous avons vues précédemment en faisant un détour par les langues germaniques donnent à un lecteur romanophone une idée de la manière dont nous espérons faire aborder une L3 dans un dispositif plurilingue : un questionnement métalinguistique invite à comparer le lexique de plusieurs langues apparentées, à observer la syntaxe, à inférer le sens.

Dans le dispositif que nous expérimenterons auprès d'un public d'Asie de l'Est, certaines différences sont à noter :

1) la L2 (l'anglais) n'appartient ni à la même famille que la L3 ciblée (une langue romane), ni à celle de la L1 du public (une langue d'Asie) ;

2) la L2 est utilisée comme langue pont vers une L3 : certains des traits morpho-syntaxiques attestés dans les langues romanes – la flexion nominale du pluriel, pour ne donner qu'un exemple – n'existent pas en japonais, en coréen ou dans les langues chinoises ; ces traits seront donc – éventuellement – reconnus par le lecteur parce qu'ils existent en anglais.

3) quatre langues romanes sont utilisées.

Le questionnement que nous n'avons pas formulé dans les exemples d'activités ci-dessus sera en anglais. Les énoncés, qui apparaitront en quatre couleurs – une par langue – ne seront pas traduits en anglais. La première activité ci-dessous illustre la structure attributive. Nous pensons que la phrase sur laquelle elle est construite devrait être perçue comme transparente avec l'anglais du fait que cette syntaxe existe en anglais et que le lexique, transparent avec l'anglais, appartient au domaine de spécialité des apprenants.

Please compare these sentences in French, Italian, Portuguese and Spanish.
La chimiothérapie est un traitement.
La chemioterapia è un trattamento.
A quimioterapia é um tratamento.
La quimioterapia es un tratamiento.

Which French words look like English words? Please tick ☑them.
☐la
☐chimiothérapie
☐est
☐un
☐traitement

C'est en français que l'on trouve les termes les plus ressemblants aux termes anglais *chemotherapy* et *treatment*, c'est pourquoi l'attention de l'apprenant est attirée sur cette langue. À d'autres moments, ce sera une autre des langues romanes qui fournira la clé pour l'interprétation du sens. Si nous conservons le même énoncé, nous en avons une illustration avec la question suivante :

> The same sentences have been displayed differently. Compare the words in *italics* in Spanish, French, Portuguese and Italian.
>
> | | | |
> |---|---|---|
> | La quimioterapia | *es* | un tratamiento. |
> | La chimiothérapie | *est* | un traitement. |
> | A quimioterapia | *é* | um tratamento. |
> | La chemioterapia | *è* | un trattamento. |
>
> Without using a dictionary, can you guess the word which is used in English for the Spanish word **es**? YES / NO
> If so, please write this English word here :

L'espagnol *es* ressemble le plus à l'anglais *is*, c'est pourquoi il est en première position. Le français contient également le *s* après la voyelle initiale, nous le mettons donc en deuxième, suivi du portugais et de l'italien, qui n'ont que la voyelle commune aux autres langues romanes. La mise en relief en gras et par des espaces avant et après le verbe permet de l'isoler et de focaliser l'attention.

L'apprenant déclare ensuite dans quelle mesure il comprend le sens de la phrase entière :

> Do you think you understand :
> ☐the whole meaning
> ☐most of the meaning
> ☐part of the meaning
> ☐nothing at all

Au cours de plusieurs activités, l'apprenant exerce sa souplesse à reconnaitre le connu dans l'inconnu par l'observation conjointe du même énoncé en plusieurs langues apparentées. La comparaison interlinguistique devrait progressivement le rendre capable de manipuler certaines structures syntaxiques fréquentes. Ainsi, pour autant que la postposition de l'adjectif ait été acquise, l'activité suivante peut être proposée :

> Which of the following sentences in French is in the correct order?
> Please tick ☑
> ☐est le stress une réaction physiologique
> ☐le stress est une réaction physiologique
> ☐le stress une réaction physiologique est
> ☐une réaction physiologique le stress est
>
> Can you write the equivalent sentence in Spanish with these words:
> el / es / estrés / fisiológica / reacción / una

4. Conclusion : vers une expérimentation

Nous envisageons d'extraire des énoncés comprenant des collocatifs transparents du domaine de la science et de la santé dans des corpus multi-parallèles (Kraif, 2015 : 11) tels qu'EUROPARL, JRC-ACQUIS et EMEA Corpus. Des activités d'apprentissage plurilingues en espagnol, français, italien et portugais seront conçues et le taux de réussite à ces activités permettra de mesurer la validité de cette approche.

Des questions d'ordre linguistique devront être prises en compte, à commencer par la délimitation du lexique anglais qu'un apprenant du domaine de la santé est susceptible de connaitre, ainsi que la traduction de ce lexique. Nous nous orientons vers une sélection des 2000 lemmes les plus fréquents, adjectifs, noms et verbes, du corpus anglais de ScienText, corpus de 35 millions d'occurrences constitué d'articles relevant du domaine de la santé. Ces termes anglais fréquents et leur traduction dans les quatre langues romanes permettront d'établir un interlexique des termes fréquents transparents du domaine de la santé.

Bibliographie

Candelier, M., 2008. « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 1, p. 65-90.

Castagne, E., 2007. Transparences lexicales entre langues voisines. In : E. Castagne (éd.), *Les enjeux de l'intercompréhension*. Reims : Epure, p. 155-66.

Cenoz, J., 2001. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In : J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (dir.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters, p. 8-20.

Degache, C., 2006. *Didactique du plurilinguisme, Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble 3.

Forlot, G. (dir.), 2009. *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques.* Paris : L'Harmattan.

Grzega, J., 2005. « The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills », *Journal for EuroLinguistiX*, n° 2, p. 1-18.

Hufeisen, B., Neuner, G., 2003. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg : Council of Europe Publishing.

Klein, H.-G., Rutke, D., 1997. « EuroComRom : pour un plurilinguisme européen », *Sociolinguistica*, n° 11, p. 178-83.

Kraif, O., 2015. Multi-alignement vs bi-alignement : à plusieurs, c'est mieux !. In : *Actes de TALN 2015*. Consulté le 05/01/16 sur http://www.atala.org/taln_archives/TALN/TALN-2015/taln-2015-long-022.pdf.

Meissner, F.-J., 2000. « Zwichensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit », *Französisch heute*, n° 1, p. 55-67.

Ó Laoire, M., Singleton, D., 2006. « Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 24, consulté le 30 décembre 2015 sur http://aile.revues.org.

Ringbom, H., 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters.

Robert, J.-M., 2008. « L'anglais, comme langue proche du français ». In : *ELA*, n° 1 (J.-M. Robert, G. Forlot (dir.), *L'anglais, langue passerelle vers le français ?*). p. 9-20.

Singleton, D., 1987. « Mother and other tongue influence on learner French : A case study ». *Studies in Second Language Acquisition,* n° 3, p. 327-45.

Sitographie

http://www.ag-darmzentren.com/patienteninformation/chemotherapie, consulté le 05/01/16.

http://www.azstlucas.be/zorgaanbod/medisch-aanbod/dienst-oncologie-hematologie-radiotherapie/chemotherapie, consulté le 05/01/16.

http://www.auh.dk/om-auh/afdelinger/hamatologisk-afdeling-r/information-til-patienter/kemoterapi, consulté le 12/10/16.

http://www.nl.docvadis.be/professor-doktermakar/document/professor-doktermakar/ behandeling borstkanker/fr/metadata/files/0/file/Behandeling%20borstkanker..pdf, consulté le 05/01/16.

http://nycked.com/chemotherapie-fr-blasenkrebs-behandlung/, consulté le 05/01/16.

http://www.mavicevap.com/medi/da/477.html, consulté le 05/01/16.

http://www.emea.europa.eu/, consulté le 05/01/16.

http://www.statmt.org/europarl/, consulté le 05/01/16.

http://optima.jrc.it/Acquis/index_2.2.html, consulté le 05/01/16.

http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/?article30, consulté le 05/01/16.

L'intercompréhension tout public : échange linguistique *Ut Vales ?*[56]

GLORIA ISABEL REYES ZEA
Université Lumière Lyon 2 / Association Res libera, France
gloria.reyes1@univ-lyon2.fr

Abstract: *This paper is divided into three parts : the first part deals with the "general concepts" about some basic elements such as exchange, communication and mutual understanding ; the second part concerns "political issues". It explains "the didactics of multilingualism"; and the third part deals with the multicultural associative structure developed by the language meeting* Ut vales?*; the origins, the public, as well as the history of* Ut vales?. *The last part is illustrated by posters and a video which are part of the language exchange presented at the conference.*
Keywords: *multilingualism, intercomprehension, intercultural, language exchanges, all audiences.*

Rezumat: *Acest articol este format din trei părți: prima parte, „concepte generale", prezintă unele noțiuni de bază, precum schimbul, comunicarea și intercomprehensiunea. A doua parte, „probleme politice", explică „didactica multilingvismului". Partea a treia prezintă structura asociativă multiculturală cu bază multilingvă care găzduiește Ut vales?, analizând originile, publicul și istoricul acestuia din urmă. În ultima parte, schimbul lingvistic studiat este ilustrat cu postere și o înregistrare video.*
Cuvinte-cheie: *multilingvism, intercomprehensiune, interculturalitate, schimburi lingvistice, publicul larg.*

[56] Lat. « Comment vas-tu ? ».

Première partie : Notions générales

1. L'échange

L'échange en sociologie est entendu comme

> « un mouvement d'interaction réciproque entre deux parties ou bien cession d'un service ou d'une autre chose en contrepartie d'une autre, c'est la règle fondamentale de toute relation sociale ».

Bien évidemment, un échange est actif et sa mission est d'accomplir l'intervention de deux acteurs autour d'un élément d'intérêt commun (Lévi-Strauss, 1949 : 63).

Nous nous limitons aux échanges verbaux entre humains. Les émetteurs et récepteurs varient selon le contexte, la situation et le message sont à la fois chargés de significations représentées à travers des symboles et des significations partagées. Par ailleurs, en linguistique, en ce qui concerne l'échange verbal, le locuteur produit un énoncé qu'il « donne » à un interlocuteur, lequel en réponse lui donnera un autre énoncé.

2. La communication

> « La communication verbale est l'échange verbal entre un sujet parlant qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). La communication est intersubjective » (Boudon, 2007 : 72-73).

Il n'est pas inutile de remémorer le schéma de la communication avant de considérer nos activités d'échanges verbaux en intercompréhension. Voici un rappel de cette théorie. Un système de communication comporte les éléments suivants :

a) Le code : il comprend les signaux spécifiques et l'ensemble des règles de combinaisons propres à ce système de signaux dans les langues naturelles qui sont les phonèmes, morphèmes, et les règles de combinaison entre eux (par opposition à la parole : énoncés réalisés ou messages).
b) Le canal : support physique de la transmission du message, moyen par lequel le code et les signaux sont transmis.
c) L'émetteur ou encodeur sélectionne à l'intérieur d'un code un certain nombre de signaux permettant ainsi de transmettre le message.
d) Le récepteur-décodeur est à la fois l'appareil qui reçoit le message (oreille, récepteur radio, etc.) et le destinataire : le cerveau humain pour le langage parlé, l'auditeur pour la radio). Le processus de décodage se fait au niveau du récepteur-destinataire.

e) Le recodage ou ré-codage : « opération par laquelle le message codé est décodé en une nouvelle forme. Exemple : télégramme (forme acoustique) transcrit dans une forme papier (forme graphique) puis tapé en morse (forme mécanique) et finalement transmis sous forme d'impulsions électriques » (Dubois, 2007 : 92-93).

Ces éléments appartiennent à l'un des modèles communicatifs les plus connus, celui de Shannon et Weaver (1948). Dans ce modèle linéaire, un émetteur (source) produit un message (signal) à l'intention d'un récepteur (destinataire) à travers un canal d'information. C'est un des premiers modèles modernes et l'un des plus simples. Le schéma est incomplet, néanmoins il est toujours d'actualité. Par ailleurs, celui-ci est utilisé tantôt dans la communication verbale, tantôt dans la communication non verbale, au contraire d'autres modèles de communication, tels que Jakobson et Saussure, qui ne prennent en compte que le contenu du message.

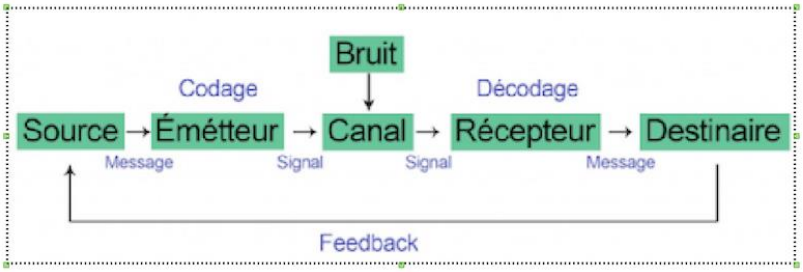


Figure 1. Modèle de l'information et de la communication. Shannon et Weaver (1948).

3. L'intercompréhension

Nos activités sont fondées sur l'intercompréhension. Il nous faut donc préciser ce terme et définir ce domaine. Une première définition, qui n'est pas celle qui prévaut en didactique, est de considérer l'intercompréhension comme la capacité des sujets parlants de comprendre des énoncés produits par d'autres locuteurs faisant partie de la même communauté linguistique. En outre, l'intelligibilité fait appel à l'état d'un énoncé qui peut être entendu distinctement et compris facilement. Deux variétés de langue sont intelligibles partiellement puisqu'elles partagent un certain vocabulaire. Il existe aussi le cas où deux variétés de langues sont traitées comme

deux langues différentes, ceci étant dû à des facteurs politiques ou culturels. Dans le cas contraire, des variétés inintelligibles font quand même partie d'une langue (les variétés dialectales du mandarin). Le plurilinguisme est la situation où une communauté (ou un individu) utilise plusieurs langues, comme en Suisse ou en Belgique. Le terme englobe aussi le bilinguisme (l'utilisation de deux langues).

La deuxième définition de l'intercompréhension, qui est la nôtre, est de voir l'intercompréhension comme une forme de communication dans laquelle chacun s'exprime dans une langue et comprend celle de l'autre.

L'intelligibilité mutuelle est un facteur important, mais aussi le capital linguistique de chaque locuteur. La pratique de l'intercompréhension présente ainsi une série d'avantages. Elle est :

- appropriée sur le plan politique : l'Europe approuve l'existence de la diversité linguistique et le principe de l'intercompréhension pour les langues de l'Europe ; l'intercompréhension pourrait substituer l'usage d'une *lingua franca* probable, et ainsi aider au développement de politiques linguistiques dans les Etats membres ;
- bien fondée sur le plan psychologique (dans l'intercompréhension, le cerveau est obligé d'utiliser des compétences naturelles d'une langue à l'autre) ;
- judicieuse sur le plan didactique, puisque la séparation des compétences place en premier la compétence de compréhension.

L'intercompréhension fait partie des approches plurielles des langues et des cultures, qui ont pour objectif commun de faire travailler les élèves simultanément dans des langues différentes en utilisant des supports variés pour développer la compétence bilingue.

> « La didactique de l'intercompréhension en tant qu'approche plurielle de l'apprentissage des langues s'est essentiellement développée au cours des dernières années dans le cadre de l'enseignement des langues parentes. Cette approche se situe dans le cadre des courants didactiques plurilingues et pluriculturels qui caractérisent les besoins suscités par les nouveaux échanges à tous les niveaux de l'enseignement et de la vie professionnelle et concerne tous les âges et toutes les situations de communication d'une société en évolution constante et ouverte sur le monde » (Séré, in Araújo e Sá *et al.*, 2009 : 34)

Le CARAP, « Cadre de Référence pour les Approches Plurielles », est un document indispensable pour pratiquer l'une ou l'autre des approches plurielles. On peut distinguer quatre types d'approches plurielles :

- L'éveil aux langues
- L'intercompréhension des langues parentes
- La didactique intégrée des langues
- L'approche interculturelle

Deuxième partie : Les enjeux politiques

4. Plurilinguisme

Depuis les années 2000, la notion de plurilinguisme s'est développée grâce aux besoins de communication, principalement dans les nouvelles politiques d'intégration de l'Europe et notamment dans l'ensemble des 28 pays composant l'Union européenne.

Petit à petit, le plurilinguisme fait son entrée dans les systèmes scolaires, bien que très timidement. Des expériences en France liées à l'introduction d'une langue étrangère aussi bien à l'école que dans l'enseignement secondaire ne sont pas encore productives. En effet, il n'y pas eu de cohérence dans la continuité de l'étude des langues étrangères (cohérence verticale). Il n'existe pas de lien non plus entre l'enseignement du français et l'enseignement des langues étrangères (cohérence horizontale). De même, l'innovation pédagogique serait d'utiliser le plurilinguisme intégré dans les autres matières d'enseignement : mathématiques, chimie, sport, etc. Ce mécanisme n'est pas du tout répandu, mais, à long terme, il serait efficace. Une autre innovation est l'introduction du CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) avec des objectifs modestes et efficaces. Il faut en lire le chapitre 8.

À partir des propositions faites par le rapport Legendre (2003), « Enquête sur l'enseignement des langues étrangères », on peut tirer des conclusions négatives sur la diversification de l'enseignement des langues, l'échec institutionnel dû à la généralisation de l'anglais (« le tunnel du tout anglais »), etc.

Voici quelques solutions proposées par le rapport Legendre :

- Rendre plus efficace la diversification des langues et développer la recherche portant sur le plurilinguisme.
- Adapter les langues aux proximités linguistiques.
- Articuler l'enseignement des langues étrangères, renforcer la cohérence.
- Élaborer des carnets de route.
- Désenclaver la langue par l'interdisciplinarité.
- Se familiariser avec d'autres langues de manière plus concrète.
- La notion d'intercompréhension est importante, car une langue romane ouvre la porte à une autre langue romane.
- Il est impératif que les apprenants qui parlent la langue LV1, LV2, LV3 (LV : langue vivante) soient intégrés dans les classes. Si la langue n'est pas enseignée, elle doit être dispensée par une inscription au CNED (« Centre National d'Enseignement à Distance »), payée par l'établissement.

Troisième partie : Rencontres et activités multilingues

5. Les cafés polyglottes

Ce sont des tables situées généralement dans un café, autour desquelles se réunissent des participants étrangers et locaux qui parlent de sujets de la vie quotidienne dans une langue étrangère. Pour les nouveaux arrivants, c'est une manière amicale de s'intégrer, de se faire des connaissances et de pratiquer la langue surtout dans les grandes villes. Pour les locaux ou même les étrangers, c'est une manière de pratiquer une langue étrangère.

Les tables polyglottes aident à lutter contre le communautarisme monolingue. Les principaux cafés polyglottes sont organisés par le « *Polyglot club* », qui compte plus de 500.000 adhérents dans toute la France. À Paris, il existe aussi des cafés polyglottes organisés par des associations telles que « Dulala (D'une Langue à L'autre) » ; « *Esperanto* jeunes » ; « L'association Café bilingue », qui est présente aussi en région parisienne, à Vincennes, et en Loire Atlantique, à Nantes, et organise aussi

des cafés pendant la « Semaine de langues » ; dans la région Midi-Pyrénées, l'association bilingue « touleslangues » ; en Alsace, « EuroStudentCafé » ; en Bretagne, à Douarnenez ; en Aquitaine, « Bordeaux International » ; en Région Provence Alpes Côte d'Azur, à Marseille, au bar « *El Bodegon* » ; dans le nord, à Calais, au « Café Paris » ; en Région Rhône-Alpes, à Lyon, au KoToPo. Il existe aussi un blog multilingue en ligne : « Café Polyglotte sur le net ». Pour le moment, il n'y pas de répertoire officiel des associations multilingues en France.

6. Le KoToPo

L'espace abrite aussi un café international, un concept différent de rencontre où les touristes et les habitants d'origine étrangère de la ville de Lyon, ainsi que les Lyonnais échangent dans un lieu de débats et de discussion peu commun, le but étant de casser les paradigmes des endroits les plus fréquents comme les pubs, les restaurants, les salons de thé. L'espace culturel prend bien en compte l'accueil à Lyon de locuteurs de langues de tous les horizons du monde.

Dans cet espace physique d'environ 100 m^2, avec un rez-de-chaussée qui héberge un bar café, une librairie est mise à la disposition des adhérents, ainsi qu'une bibliothèque en libre-service contenant des méthodes didactiques, des dictionnaires et des livres de littérature en différentes langues, des magazines et revues et une section consacrée à la diffusion de l'*espéranto*. Des tables et des hamacs sont disposés, au premier étage, où il y a également un petit salon.

Ces espaces permettent d'organiser les rencontres hebdomadaires des échanges linguistiques (plus de 20 rencontres). Il ne faut pas oublier les salles de cours de langues (environ 25 langues enseignées), qui font partie de la structure et qui permettent de soutenir financièrement le centre. L'espace ouvre aussi ses portes à des concerts, à des conférences, au théâtre, à la poésie, etc. Les week-ends, l'espace est ouvert pendant le calendrier scolaire français, de septembre à juillet, et semi-ouvert ou fermé pendant les principales vacances scolaires en France : Toussaint, Noël, hiver et Pâques. Au mois d'août, l'espace est tout le temps fermé.

7. Jeux des langues

Il s'agit d'un exemple d'activité (voir Figure 2) similaire à celles qu'on peut faire dans des ateliers comme ceux du KoToPo. Le but du jeu est de découvrir l'écriture des alphabets des langues du monde, de reconnaître la famille de langues la plus connue et au sein de cette famille de découvrir quelques branches. Le jeu fonctionne comme un questionnaire à choix multiples. Il n'y a pas de règles, ni de points à gagner. Les questions peuvent être formulées de façon individuelle, par deux personnes ou en équipe. L'intérêt est d'échanger sur les langues en général et d'acquérir la notion de familles de langues, aussi bien que de valoriser les langues des personnes présentes. Bien entendu, beaucoup d'autres jeux de ce genre peuvent être réalisés avec d'autres questions et d'autres langues.

8. Les échanges culturels *Ut vales ?* L'intercompréhension tout public

L'association propose des échanges dans les langues qu'elle enseigne ou non, une à deux fois par mois. Le nom général de ces échanges se traduit en français par : « Comment vas-tu ? » Le concept est de payer une adhésion de 3€, cotisation qui est obligatoire pour pouvoir bénéficier et déambuler dans les locaux et participer aux activités : bar, librairie, cours de langue, salle de jeux/conférences, concerts et échanges. Les échanges peuvent être en espagnol, italien (les plus anciens), portugais, catalan, anglais, allemand, russe, polonais, hongrois, tchèque, japonais, coréen, mandarin, arabe, langues scandinaves, turc, grec, etc. ainsi qu'en langue des signes française (LSF). On propose aussi des échanges ludiques : *scopa* (jeu de cartes italien et espagnol, très diffusé dans les pays du bassin méditerranéen), ainsi que des activités culturelles et linguistiques.

Cette initiative a vu le jour grâce aux anciens étudiants en troisième année de licence en sciences du langage dans un cours « TD Intercompréhension des langues romanes » (session de Galanet) à l'université Lumière-Lyon 2 au premier semestre de l'année scolaire 2009-2010. Ils suivent déjà des cours de turc, entre autres, et participent aux activités proposées par l'association. L'idée de base est de pratiquer l'intercompréhension orale. Ces étudiants chercheurs ont parlé à leur professeur responsable et, une fois réunis, toute l'équipe a diffusé l'information à un réseau d'enseignants, étudiants et amateurs d'intercompréhension et de plurilinguisme.

L'association *Res Libera*[57], créée en 2011, est l'organisme qui anime l'activité une fois par mois, en partenariat avec le projet européen MIRIADI, en gardant un lien étroit et une collaboration directe avec l'équipe de l'Université Lumière-Lyon2. L'échange linguistique *Ut vales?* a démarré officiellement en septembre 2010 ; la présence des francophones, des hispanophones, des lusophones et des italophones a marqué le début de l'activité et a enrichi la palette de langues.

Lors de la première séance, on a établi le principe conformément auquel chacun doit parler dans sa propre langue en essayant d'aborder des sujets variés. Au fil des réunions, l'activité de *Ut vales ?* a réuni ses fidèles. L'équipe de *Res Libera* s'est chargée de l'animation.

L'activité a été présentée au « Forum des langues » de Lyon, manifestation publique annuelle depuis septembre 2011. La diffusion de l'activité se fait par l'intermédiaire d'une liste et d'une page Facebook « *Ut vales ?*. Cette dernière permet de créer des liens avec d'autres pages sur les mêmes thèmes et d'entrer en contact avec d'autres personnes du monde entier.

L'histoire de cet atelier y est ainsi conservée depuis son début (comptes rendus et activités créées pour les séances) et peut servir de modèle pour des initiatives semblables.

Le poster (Figure 4) est accompagné d'une courte séquence vidéo (Figure 5) qui est issue de recherches en interactions verbales plurilingues menées par la doctorante Vanessa Piccoli, laboratoire ICAR « Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations ».

[57] « L'association (loi de 1901) a pour but : encourager l'usage des pratiques numériques dans les institutions scolaires et universitaires et dans le milieu associatif, par la mise à disposition et l'hébergement de sites adaptés aux activités pédagogiques liées à l'apprentissage des langues, et par la formation à leur utilisation ; prioritiser l'échange et le partage pour les apprentissages et pour la pédagogie et faire vivre ces deux valeurs grâce à Internet ; son champ d'action est planétaire ; l'accent sera mis sur un travail local en liaison avec d'autres structures et individus dans le monde, en privilégiant l'intercompréhension comme mode de dialogue, et en faisant la promotion du plurilinguisme comme politique linguistique ; gérer et administrer un site Internet, Lingalog, où elle héberge des projets compatibles avec sa philosophie et où elle expérimente les nouveaux outils numériques » [http://lingalog.net/dokuwiki/res_libera/presentation].

La pratique de l'intercompréhension orale avec l'intervenante sera aussi possible durant cette présentation. Il s'agit d'un atelier nommé « Interactions sur des sujets pour parler à table »[58]. Dans la discussion il y a cinq personnes de sexe masculin (de 25 à 65 ans) qui répondent aux questions et discutent en français, portugais, espagnol, catalan et italien. Les participants sont polyglottes. Il peut arriver qu'ils échangent dans leur propre langue ; cela vaut surtout pour les deux Catalans présents qui font du *code-switching* entre catalan et espagnol. Les instructions sont données en français, mais pendant l'atelier chaque participant interviendra dans sa langue de discussion (langue maternelle ou dominante). Le français est donc mis de côté.

Conclusion

L'être humain est un être social. Il est nécessaire qu'il échange avec son entourage. Les échanges linguistiques, tels que les « cafés bilingues » ou « échanges multilingues », ont une fonction sociale et complètent la pratique de la communication par l'utilisation de l'intercompréhension en ligne. Cela permet de réunir des gens qui s'intéressent à l'aventure de la créativité tout en développant leurs compétences langagières. Créer un réseau de cafés plurilingues partout dans le monde, ne serait-ce pas une bonne idée ?

Bibliographie

Araújo e Sá, M.H. *et al.* (dir.), 2009. *Galapro. Formação de Formadores para Intercompresão em Línguas Românicas*, Aveiro – Madrid (II Jornadas cientificas).

Blanchet, P., 2004. « De la didactique des langues au plurilinguisme ». Document vidéo. Rennes : Université Rennes 2. http://www.uoh.fr/front/notice?id=f0a8eb8e-af20-480b-9b1f-c581711fc9ef (consulté le 10 mai 2015).

Boudon, R., Besnard, Ph., Cherkaoui, M., Lécuyer Bernard, P., 1999. *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Larousse.

Crystal, D., 1999. *The Penguin Dictionnary of Language*, 2nd edition. London : Penguin Books.

Délégation Générale à la Langue Française et aux langues de France (DGFLF), 2015. « L'inter-compréhension. Références 2015 ». Paris : Ministère de la Culture et de la Communication et Organisation Internationale de la Francophonie.

Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGFLF), 2015. « Regards : L'apprentissage des langues : Les approches plurielles des langues et des cultures ». Paris : Ministère de la Culture et de la Communication et Organisation Internationale de la Francophonie.

[58] Table topics : http://lingalog.net/dokuwiki/intercomprehension/ateliers/tabletopics.

Doyé, P., Conseil de l'Europe, 2005. *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doyefr.pdf (consulté le 15 mai 2015).

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi J.-B., Mével, J.-P., 2007. *Grand Dictionnaire : Linguistique et Sciences du langage*. Paris : Larousse.

Gajo, L., 2006. *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. Actes du colloque « L'intercompréhension entre langues voisines », organisé par la DLF (CIIP, Suisse)*. http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf (consulté en décembre 2015).

Legendre, J., 2003. *L'enseignement des langues étrangères en France*. *Rapport d'information n° 63 (2003-2004) fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003*. http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html (consulté en décembre 2015).

Lévi-Strauss, Cl., 1949. *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : PUF.

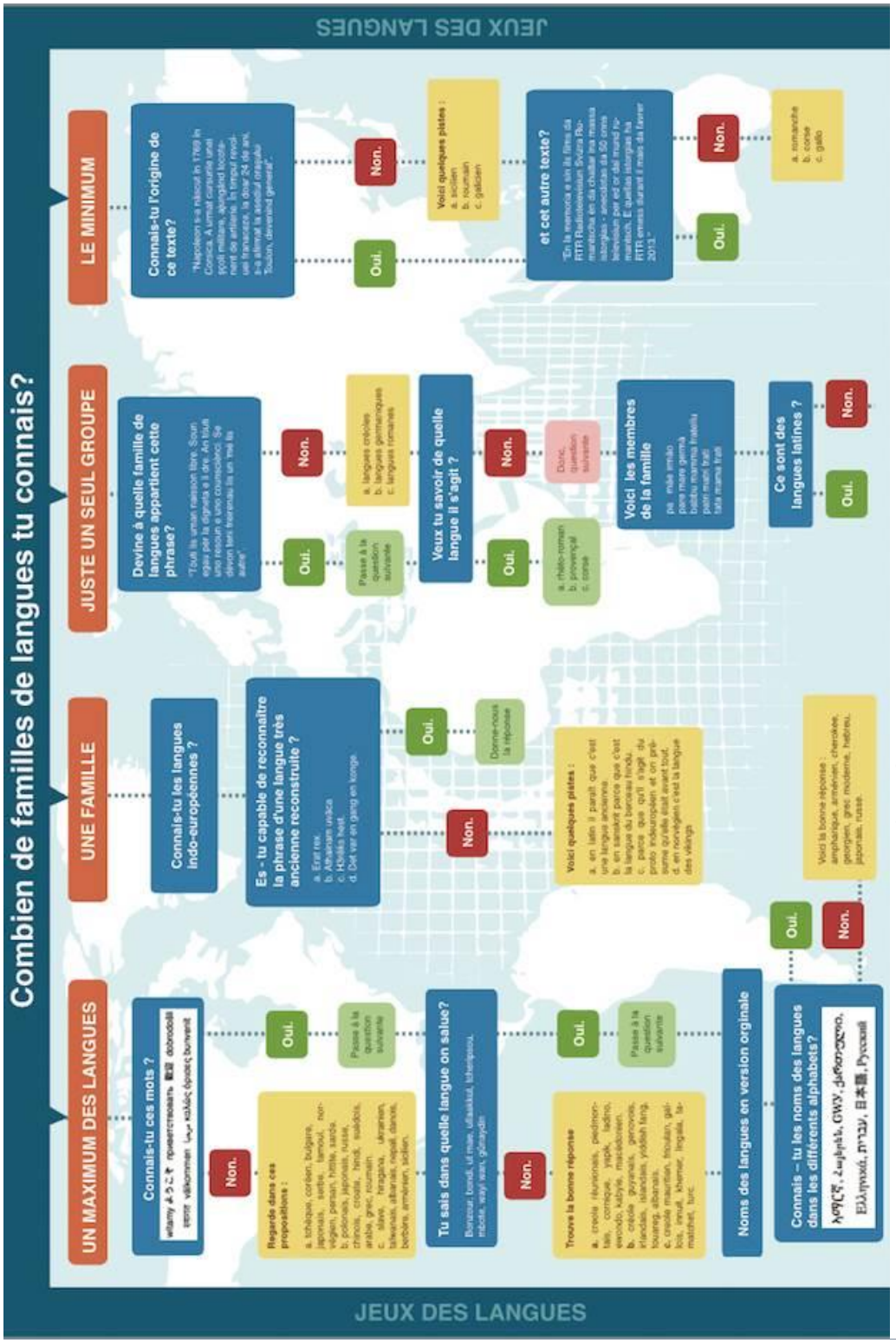


Figure 2. Poster « Jeux des langues ».

Figure 3. Pages de bord numériques *Ut vales ?*.

Ut - Vales?

Lat. Comment vas-tu ?

L'intercompréhension tout public

Les échanges linguistiques au KoToPo de Lyon

Des rencontres mensuelles pour pratiquer L'intercompréhension en langues romanes et discuter des projets existants sur l'intercompréhension, l'interculturalité et le plurilinguisme existent depuis septembre 2010.

Ça se passe au KoToPo, 14 rue Leynaud à Lyon 1er, le deuxième jeudi de chaque mois à partir de 20h30 jusqu'au 23h. Tout le monde peut participer. Vous parlez ou vous avez des bonnes notions de français, catalan, portugais, espagnol, occitan, roumain, italien... ou autres tels que : l'arpitan, le corse, l'occitan, le breton, le piedmontais, le sarde, le ligurien, le napolitain, le sicilien, le romanche, le frioulan, l'asturien, le galicien, le valencien…

Vous êtes de langue maternelle autre que les langues romanes : anglophone, germanophone, slavophone, arabophone...

Vous parlez une des langues asiatiques ou une langue d'Afrique ou des langues créoles, une langue amérindienne, vous parlez ou vous avez des notions d'une langue minoritaire, ou une langue hors d'une famille de langues…

Vous avez l'opportunité d'échanger dans un premier temps et de connaître le mécanisme d'intercompréhension dans le cadre de langues latines et aussi d'approfondir sur d'autres groupes de langues.

Ut vales? C'est un échange en langues romanes pour développer l'intercompréhension entre langues nationales ou régionales de cette même famille, grâce à la ressemblance que leur origine commune leur donne.

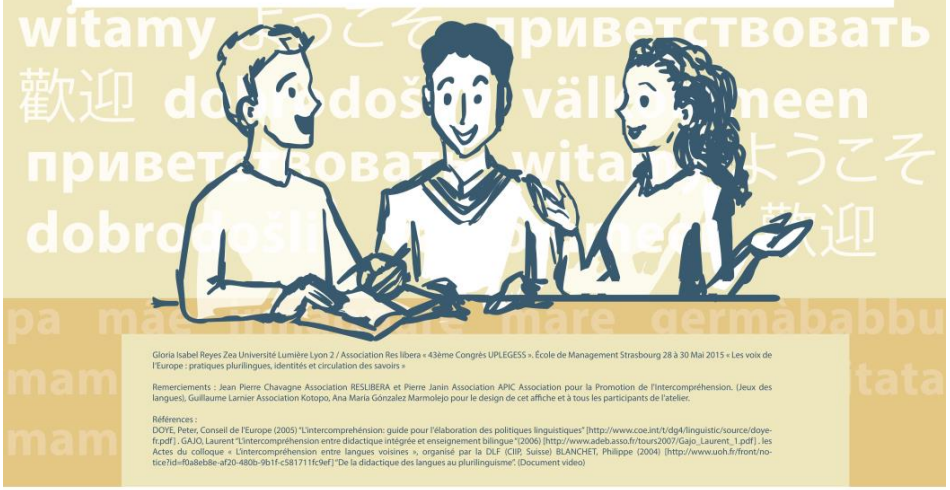
Mots-clés : Plurilinguisme, intercompréhension, interculturalité, échanges linguistiques, tout public.

Réseau sociaux :
Page d'accueil : [lingalog.net/dokuwiki/projets/kotopo/accueil]

Contacts :
Mail : utvales@reslibera.org
Facebook : www.facebook.com/utvales
Twitter : #ut-vales?

Ut- vales? en chiffres :

Plus d'une dizaine de témoignages en : arpitan, allemand, bambara, catalan, charentais, espagnol, frioulan, italien, occitan, portugais, romani.
D'innombrables langues et documents impliqués dans les échanges : alsacien, galicien, romanche, roumain, mandarin .
Plus de 50 participants chaque année.
5 ans d'activité sans interruption. 42 séances jusqu'aujourd'hui : 9 en 2010, 11 en 2011, 10 en 2012, 9 en 2014, 4 en 2015 (mai 2015).
4 Institutions invités : Arpitanie, Couchsurfing, Esperanto Rhône – Alpes, Fogolar Furlan de Lyon, Escola Chabatz d'entrar .
2 Entretiens :
- Radio locale lyonnaise : Radio pluriel en 2011.
- Blog Clichés de campagne : étudiants de sciences politiques de Lyon2 en 2014.
2 activités de promotion : Forum des langues à Lyon participation depuis 2011.
« Charivari, Printemps de l 'Europe » depuis 2014 : europeetcies.eu.
1 vidéo : "Ut vales? Petit Film" réalisé par Vanessa Piccoli (ENS Lyon) en 2014.
1 site internet hébergé dans une plateforme de ressources en ligne : Lingalog.net en évolution permanente.
3 associations impliquées :
- Kotopo www.kotopo.net, à Lyon (France) lieu physique des rencontres mensuelles.
- Res libera [lingalog.net/dokuwiki/res_libera/accueil], association qui gère la logistique et l'organisation.
- APICAD (Association Internationale de l'intercompréhension à Distance) nouvelle association qui gère un portail web permettant des formations dans l'intercompréhension à distance.
1 Etablissement d'enseignement supérieur : Université Lumière Lyon 2[cdl.univ-lyon2.fr]. Ce projet a été crée à l'initiative des étudiants et des enseignants- chercheurs au sein du Centre de Langues. A partir des expériences dans le TD de cours "Intercompréhension des langues romanes" et la plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes : Galanet : galanet.eu
1 Réseau Européen : Le projet MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'intercompréhension à Distance), est un projet européen qui rassemble 19 partenaires avec l'aide financière de l'Agence exécutive "Education, audiovisuel et culture" (EACEA), et un nombre croissant de partenaires associés. Il a pour but de contribuer à l'innovation de l'enseignement-apprentissage des langues par la promotion de formations à l'intercompréhension en interaction sur Internet : miriadi.net.



Gloria Isabel Reyes Zea Université Lumière Lyon 2 / Association Res libera « 43ème Congrès UPLEGESS ». École de Management Strasbourg 28 à 30 Mai 2015 « Les voix de l'Europe : pratiques plurilingues, identités et circulation des savoirs »

Remerciements : Jean Pierre Chavagne Association RESLIBERA et Pierre Janin Association APIC Association pour la Promotion de l'Intercompréhension. (Jeux des langues), Guillaume Larnier Association Kotopo, Ana María Gónzalez Marmolejo pour le design de cet affiche et à tous les participants de l'atelier.

Références :
DOYE, Peter, Conseil de l'Europe (2005) "L'intercomprehénsion: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques" [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doye-fr.pdf] . GAJO, Laurent "L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue "(2006) [http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf] . les Actes du colloque « L'intercompréhension entre langues voisines », organisé par la DLF (CIIP, Suisse) BLANCHET, Philippe (2004) [http://www.uoh.fr/front/notice?id=f0a8ebb8e-af20-480b-9b1f-c581711fc9ef;] "De la didactique des langues au plurilinguisme". (Document video)

Figure 4. Poster *Ut-vales ?*.

Figure 5. Capture d'image « *Ut-vales ?* Petit film ».

Outils d'intercompréhension et leur transférabilité en contexte LOS

CLAUDIA ELENA DINU
IOANA CREȚU
Université de Médecine et Pharmacie Grigore T. Popa, Iași, Roumanie
claudiaelena.dinu@yahoo.com
ioana.cretu@umfiasi.ro

Abstract: *Take Care Project has been implemented in 8 countries to facilitate health care communication in 17 languages. Our presentation zooms in on the multilingual words fan containing translations of frequently used words on 14 common health care communication topics. Piloting and valorization in the project highlighted the benefits and strengths of such an instrument. In our experience, the words fan is a vector for comprehension among people speaking different languages and for whom certain languages are completely alien, as those pertaining to different linguistic families. It has been used in broad medical contexts (getting health insurance, conducting consultations, in pharmacies). Moreover, the design concept behind it may be transferred to the teaching and learning languages for other specific purposes, such as engineering, law, economics.*
Keywords: *multilingual words fan, intercomprehension, medical contexts, medical communication, LSP.*

Rezumat: *Proiectul Take Care a fost implementat în 8 țări pentru a facilita comunicarea medicală în 17 limbi. Prezentarea noastră se focalizează pe evantaiul multilingv care conține traducerea celor mai frecvent folosite cuvinte pe 14 teme din comunicarea medicală. Pilotarea și valorizarea realizată în cadrul proiectului au scos în evidență beneficiile și atuurile acestui instrument. Prin această experiență, evantaiul lingvistic se dovedește a fi un vector de comprehensiune pentru persoane care vorbesc limbi diferite sau pentru persoane care se raportează la limbi total necunoscute, precum și atunci când este vorba de limbi aparținând unor familii lingvistice diferite. Acest instrument a fost folosit în diverse contexte medicale (la subscrierea pentru o asigurare de sănătate, la*

desfășurarea consultației medicale, în farmacii). În plus, design-ul conceptului de bază de aici poate fi transferat pentru învățarea limbilor centrate pe alte obiective specifice, precum cele din domeniul ingineresc, al dreptului sau cel economic.

Cuvinte-cheie: *evantai multilingv, intercomprehensiune, contexte medicale, comunicare medicală, LOS.*

Introduction

La question des langues a acquis une importance grandissante ces dernières décennies, importance qui se trouve en corrélation avec les stratégies de construction et de renforcement de l'Union européenne. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues met les bases d'une approche stratégique et pratique des langues dans un contexte plurilingue et pluriculturel. On y souligne la nécessité « d'acquérir une connaissance des langues des autres États membres » au point de « faire face aux situations de la vie quotidienne », « d'échanger des informations et des idées », « de comprendre mieux le mode de vie et la mentalité d'autres peuples » (CECRL, 2001 : 10). Ces pratiques sont fondées sur « l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel », qui « s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes », de sorte qu'il « ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECRL, 2001 : 11).

Repères théoriques sur l'intercompréhension

L'interaction des langues entraîne des pratiques d'intercompréhension auxquelles les locuteurs font recours naturellement en vue de se comprendre mutuellement et c'est ainsi qu'ils arrivent à dépasser réellement les frontières linguistiques.

Plusieurs didacticiens et linguistes ont exploré et mis en évidence les possibilités d'intercompréhension à partir de l'histoire des langues et ayant en vue l'existence des familles de langues. Selon H. Boyer, sur la base des rapports qui préexistent entre toutes

les langues, celles qui font partie de familles apparentées bénéficient des prémisses de l'intercompréhension, même en l'absence des éléments explicites de traduction, et, en plus, les rapprochements culturels sont des facteurs qui favorisent le partage linguistique (Boyer, 1996 : 92). À partir de tels constats, l'intercompréhension est devenue également un objet d'étude des didacticiens, qui tâchent de l'insérer de façon efficace dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues. Silvia Melo-Pfeifer fait remarquer que le plurilinguisme et l'intercompréhension sont actuellement des termes clés en didactique des langues (DL), sous l'influence

> « de (nouveaux) évènements qui co-évoluent / co-évoluèrent […] : l'identité légitimée de la DL du point de vue social et institutionnel, les politiques linguistiques en défense d'une Europe plurilingue et inter-culturelle […], les réflexions autour de son épistémologie disciplinaire, l'internationalisation de la recherche et l'utilisation croissante de l'Internet » (Melo-Pfeifer, 2009 : 119-122).

Pour Ana Isabel Andrade et Leonor Santos,

> « une démarche didactique qui part du concept d'intercompréhension peut être définie […] comme une approche qui essaie de transmettre une vision positive sur la diversité linguistique et culturelle et prétend conduire les apprenants à réorganiser et à transférer leur connaissance linguistique et culturelle ainsi que leurs capacités linguistiques et communicatives dans une voie de développement d'une compétence de communication que l'on veut de plus en plus plurilingue » (Santos & Andrade, 2007 : 206).

De nos jours, les études sur les stratégies d'intercompréhension et sur leurs avantages se multiplient. Il y a au moins deux directions qui méritent d'être regardées de plus près : celle qui fait l'analyse de l'impact sur le locuteur qui participe à des échanges verbaux en intercompréhension et celle qui s'intéresse aux conséquences sociales de ceux-ci. Dans ce sens, une perspective qui sonde les profondeurs du mécanisme intercompréhensif est celle de nature neurolinguistique de Franz-Joseph Meissner, qui met en évidence les nombreux bénéfices au niveau cognitif :

> « (1) l'intercompréhension est forcément une activité de l'élève qui se déroule à plusieurs niveaux ; (2) la comparaison qui accompagne tout acte intercompréhensif contribue à la formation de réseaux de savoirs linguistiques ; (3) la comparaison des attitudes comportementales étoffe la capacité de s'auto-observer ».

La perception des structures de langue à intégrer au niveau mental anime les schémas cognitifs disponibles au point de les adapter à la demande de réalisation d'une tâche communicative spéciale (Meissner, 2008 : 19).

D'autres études font remarquer le fait que la tendance actuelle de casser les frontières socio-culturelles est alimentée par l'exercice de l'intercompréhension, qui implique une autre idée sur la compréhension, « une autre attitude sociale, une autre disponibilité d'interagir avec des langues et d'autres interlocuteurs », et tout cela assure

> « l'ouverture de l'espace scolaire aux expériences linguistiques des sujets en construisant avec eux des parcours communicatifs particuliers et ouverts à de nouvelles expériences d'enrichissement linguistique » (Santos & Andrade, 2007 : 211-12).

L'intercompréhension et les projets linguistiques

À partir de tels principes, des organismes et des institutions spécialisés de l'Union européenne ont proposé des financements pour des projets linguistiques qui se donnent comme objectifs de créer et de mettre en pratique des instruments et des outils innovants en vue de faciliter l'intercompréhension.

À l'Université de Médecine et Pharmacie de Iaşi, les étudiants ont été impliqués dans la construction et la mise en pratique de plusieurs projets linguistiques censés favoriser l'intercompréhension et/ou le développement de compétences linguistiques plurilingues. Leur contexte d'études, qui est multilingue, constitue, d'un côté, une motivation forte pour s'y impliquer et, d'un autre côté, celui-ci s'est avéré un milieu propice à la propagation de l'exercice de l'intercompréhension. Le projet *Take Care* est le plus récent et cible ses objectifs linguistiques précisément sur la langue médicale, en tenant compte des besoins de communication des professionnels de la santé, mais aussi de la situation communicative des patients. Le point de départ a été le constat que les coordonnées contextuelles des services de santé sont déterminées par les dynamiques plus larges de l'espace européen actuel qu'il faut suivre de près : le besoin de fournir des services divers à une population de plus en plus hétérogène vivant sur un même territoire et les défis de la communication professionnelle dans tous les domaines. Si initialement nous avons pris en considération la réalité issue des déplacements dans un but touristique, pour les études ou pour le travail, les changements de la situation géo-démographique ont imposé de prendre en considération la migration de la population des zones en conflit vers des zones plus sûres, même si différentes du point de vue linguistique et culturel.

C'est précisément dans de telles situations que les supports d'intercompréhension prouvent leur efficacité. Quelle que soit la raison du déplacement dans un pays étranger, divers problèmes médicaux peuvent apparaître d'un coup et souvent il faut avoir en vue plusieurs contextes de communication médicale : les démarches bureaucratiques (par exemple, l'assurance maladie), l'assistance médicale en urgences (par exemple, les accidents, les allergies, l'indigestion) ou le besoin d'aller chez le spécialiste (par exemple, les maladies chroniques). Dans ces cas, il est possible que les interlocuteurs n'aient pas de compétences linguistiques et interculturelles suffisantes pour communiquer et interagir de façon adéquate.

Description du projet *Take Care*

Le projet *Take Care* représente un partenariat entre huit pays européens : la Bulgarie, le Chypre, l'Allemagne, la Lituanie, les Pays-Bas, le Portugal, la Roumanie et l'Espagne. À partir d'une analyse des besoins centrée sur les expériences des migrants arrivés en Europe, les équipes partenaires ont travaillé ensemble pour réaliser plusieurs produits linguistiques. Le processus a été complexe, précédé par la préparation d'une méthodologie adéquate et suivi de formations adressées aux associations des migrants et aux professionnels de la santé.

Du point de vue méthodologique, la sélection des contenus linguistiques a été basée sur une recherche de type enquête dans tous les pays membres, comprenant des questionnaires et des interviews pour les médecins, les pharmaciens et les migrants qui soient représentatifs et divers en même temps. Le travail qualitatif et quantitatif sur les réponses a conduit à l'identification des thèmes les plus pertinents pour la communication médicale et pour les besoins des migrants, y compris du point de vue linguistique. À cause de la diversité des langues du projet, des contextes nationaux et des nombreux groupes de répondants, la réalisation des matériaux a été le fruit d'un processus de négociation intense des contenus médicaux et linguistiques, du format qui intègre de façon adéquate les intérêts et les contributions des partenaires dans une vision mutuellement acceptée et dans un paquet (multi-)fonctionnel de ressources. Une fois la version en anglais mise au point, on a fait les traductions, y compris l'harmonisation des contenus nécessaire. Pour y parvenir, les bénéficiaires directs ont été activement impliqués, ont participé aux consultations, ont offert un *feed-back* et ont réalisé le pilotage des matériaux.

Les produits du projet qui ont constitué le support des formations sont : le *Guide de communication médicale* en huit langues (celles des pays partenaires et l'anglais), le *Glossaire médical* sous forme d'éventail en 17 langues (à part l'anglais, chaque équipe partenaire a été chargée de le réaliser dans sa langue maternelle et dans une autre langue européenne ou non-européenne) et *le Trajet médical du patient* (tel qu'il est spécifique pour le système médical de chacun des huit pays participants au projet). Le but principal du projet a été la facilitation de la communication médicale dans des contextes multilingues. Pour y parvenir, les membres du partenariat ont eu plusieurs objectifs qui ont été atteints lors du déroulement du projet :

- aider les migrants à acquérir une meilleure connaissance du pays hôte en ce qui concerne le système de santé ;
- faciliter l'accès des migrants aux services médicaux de qualité en relation avec une communication médicale éclaircissante ;
- mettre au point un réseau européen de partenaires intéressés par les problèmes d'intégration des migrants ;
- contribuer au développement de la communication interculturelle, y compris avec des données qui tiennent du domaine médical.

La dimension plurielle du projet a eu différents résultats concrets : on a conçu le *Guide de communication médicale* en visant les bénéficiaires directs et une utilité multiple – clinique, éducationnelle, communautaire. En dehors de la réalisation des produits linguistiques prévus, on a organisé plusieurs activités de diffusion – des ateliers et des séminaires pour des professionnels (médecins, professeurs de langues, personnalités des communautés de migrants). Vers la fin du projet et après son déroulement officiel, les équipes impliquées ont réalisé des cours de langues (niveau +/- élémentaire) et des cours de communication médicale, en fonction de la demande des migrants arrivés dans les pays respectifs.

Le Glossaire-éventail et les objectifs d'intercompréhension

L'enseignement-apprentissage des langues par projets présente le grand avantage qu'il n'y a pas de savoir curriculaire donné *a priori* et que les objectifs peuvent être fixés effectivement en fonction de l'analyse des besoins du public cible, avec la valorisation juste des supports issus des projets et devenus des instruments facilitant les pratiques langagières. Dans le cadre de notre projet, les produits ont été exploités de différentes façons, en fonction des variables de la situation didactique. Le *Glossaire* sous forme d'éventail sur lequel nous allons nous arrêter plus particulièrement a été utilisé surtout dans le travail avec des groupes multilingues et / ou avec des locuteurs plurilingues. Les atouts de ce produit peuvent être résumés par les caractéristiques suivantes :

1. Il est disponible en tant que produit imprimé, produit électronique ou support multimédia conçu pour iPhone/iPad (https://itunes.apple.com/nl/book/familia-take-care/id930018844?mt=13 et https://www.youtube.com/watch? v=6osf8aER3j0). Il est également possible de le télécharger gratuitement et l'utiliser selon les besoins (http://www.takecareproject.eu/upload/docs/GLOSSARY.pdf).
2. La forme d'éventail assure une utilisation intuitive, rapide, correcte et efficace.
3. Grâce aux couleurs et à son code numérique facile à comprendre, cet outil peut être utilisé sans difficulté par des personnes qui n'ont pas de langue commune, ou bien quand la communication doit se faire en langues inconnues aux deux interlocuteurs ou à un seul d'entre eux.
4. L'applicabilité multiple.
5. La méthodologie transférable.

Ces caractéristiques du *Glossaire-éventail* ont donné lieu à diverses situations pratiques d'exercice de l'intercompréhension. Les exemples au niveau du partenariat en sont nombreux. Par exemple, une personne parlant roumain, français et anglais se retrouvant pour quelques jours en Bulgarie a réussi à communiquer avec une pharmacienne qui parlait seulement le russe et le bulgare et qui a été heureuse de découvrir et de garder l'éventail en vue de l'utiliser avec d'autres touristes. Une histoire similaire a fait qu'un exemplaire du *Glossaire-éventail* se trouve maintenant en Grèce – Météore. En dehors des situations touristiques, mais toujours en contexte social, le *Glossaire* a prouvé son utilité,

chez tous les partenaires du projet, en situation d'intégration des migrants dans un pays hôte – du point de vue de l'accès aux services et aux informations qui tiennent du système de santé respectif. En Roumanie, les produits *Take Care* ont trouvé en plus une utilité en contexte diplomatique, lors des cours de langue roumaine par immersion suivis par des membres du corps diplomatique du Royaume-Uni en Roumanie.

Si dans d'autres pays membres du partenariat il y a surtout des situations relatives aux migrants ou aux réfugiés venant des pays arabes théâtres de conflits (par exemple, en Allemagne), chez nous, le *Glossaire-éventail* est devenu un outil didactique important à l'Université de Médecine et Pharmacie de Iaşi. Une situation illustrative est celle des étudiants étrangers en médecine qui, pendant les années cliniques, utilisant Google Translate ou d'autres outils de traduction automatique similaires, ont ressenti de façon directe les limites de ces instruments quand il s'agit d'avoir accès à une terminologie du domaine médical, où une traduction approximative n'est pas suffisante et peut parfois même nuire à l'efficacité des services de santé. L'utilisation du *Glossaire Take Care* les a aidés à avoir accès aux listes thématiques avec la terminologie propre à leur domaine, bénéficiant en plus de la structuration et de la vérification des contenus en plusieurs langues. D'autre part, l'éventail a été également utilisé par les professeurs travaillant avec des étudiants étrangers ou avec les étudiants roumains se préparant pour se déplacer à l'étranger pour des échanges académiques ou des stages professionnels. C'est ainsi qu'on a développé une batterie complexe d'exercices d'intercompréhension sur la base de ce support :

- des exercices d'identification dans les listes des mots étrangers déjà entendus (par exemple, lors des séjours dans les pays où l'on parle la langue respective) ;
- des exercices d'observation contrastive et comparative de la terminologie du *Glossaire*, dans les langues connues ;
- des exercices d'observation contrastive et comparative du lexique qui présente des similitudes dans diverses langues, que ces langues soient connues ou non aux apprenants ;
- des exercices d'observation des parentés lexicales à partir de la liste en langue roumaine ;
- des exercices d'intuition de la prononciation à partir de quelques modèles et sur la base du constat des similitudes d'écriture ;

– des exercices d'intuition du sens à partir de quelques modèles et sur la base du constat des similitudes d'écriture et/ou de prononciation ;
– des exercices d'expression par des images et des mots d'une entrevue médecin-patient à l'aide de listes terminologiques par situations médicales, dans une langue donnée, que celle-ci soit connue ou non aux étudiants ;
– des exercices d'expansion à partir d'un mot ou d'une expression et allant jusqu'à une phrase, en parallèle en diverses langues.

Dimensions de la transférabilité du *Glossaire*-outil d'intercompréhension

Pour les étudiants en médecine, le *Glossaire* s'est avéré un instrument très utile d'apprentissage des langues face aux contextes cliniques (description des symptômes, examen du patient, établissement de la conduite thérapeutique) – en situation formelle ou bien lors d'un apprentissage autonome. Mais l'utilité de cet instrument peut être élargie, car, tel qu'il a été conçu, il comporte un bénéfice d'avenir très important : la possibilité de le développer et de le transférer dans de nouveaux contextes. Le glossaire peut être enrichi avec de nouvelles langues, de nouveaux contenus qui peuvent être insérés dans les thèmes existants, ou bien il peut être utilisé comme modèle en vue de mettre au point des glossaires pour des domaines médicaux plus spécialisés – par exemple, pour les pharmaciens avec des mots et des expressions encore plus spécifiques. En même temps, on peut transférer la méthodologie et le format du *Glossaire-éventail* vers des domaines complètement différents du domaine médical – par exemple, le domaine juridique, agronomique, technique ou des affaires –, pour faciliter la communication internationale sectorielle.

Toutes ces caractéristiques font du *Glossaire-éventail* un instrument qui favorise l'intercompréhension entre des locuteurs ayant des langues maternelles différentes, même s'ils se trouvent à distance ou ne se sont jamais connus auparavant et en même temps le recommandent en tant qu'outil didactique approprié aux démarches de type LOS et prêt à répondre aux exigences modernes d'une didactique des langues qu'on veut plurielle et de la pluralité. Cela va parfaitement dans la direction des observations des didacticiens contemporains des langues qui font remarquer que

> « la force du concept d'intercompréhension [...] est la capacité de mobiliser des connaissances linguistiques ou autres, dans une mise en relation de différentes langues, espaces, répertoires, pris dans leur globalité et leur potentialité de (re)construction de sens et d'interaction entre sujets qui veulent comprendre et se faire comprendre »

et que

> « le concept d'intercompréhension ouvre d'autres voies à la DL, en créant un cadre épistémologique qui nous permet de clarifier les finalités éducatives, d'introduire de nouvelles pratiques qui, sans oublier l'apprentissage d'une langue concrète et particulière, cherchent à développer dans le sujet une pensée plus globale et plus flexible et à le préparer à une participation plus effective dans un monde où la diversité de langues et de cultures est une réalité à préserver » (Santos & Andrade, 2007 : 212).

Conclusion

L'exercice de l'intercompréhension est inséré de façon implicite ou explicite depuis plusieurs années parmi les objectifs des projets linguistiques financés par les organismes de l'UE. Son utilisation dans un but didactique au niveau de l'enseignement supérieur a un retentissement particulier lorsqu'il s'agit d'un milieu multilingue avec des locuteurs plurilingues et quand il soutient l'apprentissage des langues sur objectifs spécifiques. C'est ainsi que les enseignants qui proposent et guident de telles démarches peuvent avoir un apport pertinent à une didactique à double portée plurielle, construite comme un système de miroirs parallèles, qui s'enrichissent réciproquement les perspectives, où l'on enchaîne à la didactique du plurilinguisme des principes méthodologiques communs à la pluralité des domaines visés par les langues sur objectifs spécifiques.

Bibliographie

***, *Cadre européen commun de référence pour les langues*. 2001. Paris : Didier.

Boyer, H., Bayo, G., 1996. *Éléments de sociolinguistiqu*e. Paris : Dunod.

Meissner, F.J., 2008. « Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens ? ». *Les langues modernes*, n° 1, p. 15-24.

Melo-Pfeifer, S., 2009. « Délocalisations dans la production et dans la circulation des savoirs en didactique de langues ». *ÉLA*, n° 153 (*Approches plurielles et multimodales*), p. 119-27.

Santos, L., Andrade, A. I., 2007. « Plurilinguisme et culture scolaire : l'intercompréhension comme voie de changement ». *ÉLA*, n° 146 (*D'autres espaces pour les cultures*), p. 205-214.

Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle

RODICA MIGHIU
Lycée National A. T. Laurian / Inspection Scolaire Départementale, Botoşani, Roumanie
rodicamighiu@gmail.com

Abstract: *The workshop "Involving parents in plurilingual and intercultural education (CARAP for parents)" is part of the program "Learning through languages" and took place from April 28th to April 30th 2014. This project of mediation for the dissemination and gathering of the educational decision-makers is supported by the European Centre for Modern Languages (CELM, Council of Europe), which aims to develop parental involvement in pluralist and intercultural education.*
Keywords: *multilingual and intercultural education, CARAP/FREPA, multilingualism, linguistic and cultural diversity, parental involvement.*

Rezumat: *Atelierul „Implicarea părinților în educația pluralistă și interculturală (CARAP pentru părinți)" face parte din programul „Învățare prin limbi" și s-a derulat în perioada 28-30 aprilie 2014. Acest proiect de mediere pentru diseminarea și punerea în legătură a decidenților educaționali este susținut de Centrul European de Limbi Moderne (CELM, Consiliul Europei) care are ca obiectiv dezvoltarea implicării părinților în educația pluralistă și interculturală.*
Cuvinte-cheie: *învățământ plurilingv și intercultural, CARAP, plurilingvism, diversitate lingvistică și culturală, implicarea părinților.*

L'atelier intitulé « Implication des Parents dans l'Éducation Plurilingue et Interculturelle (CARAP pour les parents) » fait partie du programme européen « Apprendre par les langues » et s'est déroulé du 28 au 30 avril 2014, à Graz.

Le projet, organisé par le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV), a eu pour objectif de transmettre des informations concernant les résultats d'une éducation plurilingue et interculturelle menée en collaboration avec les parents.

Conformément au site dédié au projet IPEPI – Implication des Parents dans l'Éducation Plurilingue et Interculturelle (http://parents.ecml.at/fr-fr/Accueil/pour-en-savoir-plus-fr-FR, 2015), celui-ci a été créé pour pouvoir

> « favoriser l'implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle en mettant à leur disposition des informations et des outils relatifs aux effets et aux modalités de l'inclusion de la diversité linguistique et culturelle à l'École, recensés par le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP). Les premiers bénéficiaires du projet sont donc les parents et, plus largement, les éducateurs et décideurs en matière de politique éducative ».

Les activités plurilingues et interculturelles déroulées à l'école avec la collaboration des familles montrent que celles-ci ont eu

> « un fort impact sur la curiosité envers les langues et les cultures de l'environnement social et sur le sentiment d'intégration sociale des parents d'origine étrangère ».

Le travail conduit par l'équipe du projet IPEPI et ses collaborateurs a visé

> « à offrir en partage des pistes d'activités pédagogiques orientées vers la découverte de langues et de cultures diverses en faisant participer les parents à ces activités ».

Pour atteindre son but d'informer et d'offrir des connaissances et des expériences vécues, bien utiles, IPEPI a mis à disposition sur son site du CELV et sur le site du CARAP (http://carap.ecml.at) :

- des exemples d'activités linguistiques et culturelles : http://carap.ecml.at/ Teachingmaterials/DB/tabid/2700/language/fr-FR/Default.aspx ;
- des exemples d'activités qui impliquent les parents : http://parents.ecml.at/ fr-fr/Enseignants/Activités-fr-FR.

L'objectif de l'atelier a été de former un réseau actif de diffuseurs de pratiques éducatives inclusives des familles pour le développement de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Nous avons assisté à des présentations concernant : le CELV, les politiques linguistiques du CELV, le programme « Apprendre par les langues » (2012-2015), le

futur programme « Les langues au cœur des apprentissages » (2016-2019), le CARAP / FREPA (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures), le CARAP pour les parents.

Nous avons participé à la réflexion commune et travaillé pour l'élaboration de documents de diffusion et d'activités pour faire développer l'implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle. Nous avons découvert des outils pour l'éducation des enseignants (à faire utiliser) et pour la réussite éducative.

La focalisation sur l'apprenant est très importante et la relation entre la langue et la culture de l'école et la langue et la culture familiales a son rôle dans la réussite scolaire. Les responsables de cet atelier nous ont présenté et offert des pistes d'activités pédagogiques orientées vers la découverte et l'interconnexion des langues et des cultures diverses en invitant les parents à y prendre part, des démarches impliquant les parents à l'école (pour la co-éducation) : « La mascotte voyageuse », « Des invités venus d'ailleurs », « Le sac d'histoires », « L'arbre à histoires », etc. De telles activités sont présentées sur le site : http://parents.ecml.at/fr-fr/Activit%C3%A9s-parents-enseignants.

La présentation du film « Ce qu'on fait à l'école, c'est magique ! » a été bien utile, car nous avons vu des exemples d'activités concrètes impliquant les parents.

On a constaté que, dans cette démarche éducative, on pourrait faire impliquer des assistantes sociales, mais aussi des psychologues, vu qu'il existe plusieurs situations : des régions/pays où il y a des enfants d'immigrés, d'autres où il y a des minorités, des enfants dont les parents sont partis à l'étranger et, enfin, d'autres où il y a des rémigrés (le phénomène de la rémigration prenant, lui aussi, de l'ampleur).

Nous avons apprécié les discussions au niveau théorique et pratique, les interventions des participants et les exemples de bonnes pratiques. On y a découvert une Europe des diversités, mais unie par ce désir d'apprendre / d'enseigner par ses langues et ses cultures.

À la suite de la participation à l'Atelier « Implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle (CARAP pour les parents) », organisé dans le cadre du Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe, on a déroulé plusieurs activités : la rédaction d'un article qui a été publié sur le site de l'Inspection Scolaire Départementale de Botoşani et sur le site du Lycée National A. T. Laurian de Botoșani, la

distribution de matériaux informatifs dans le cadre des réunions des enseignants et des responsables de projets, la présentation de l'atelier *CARAP pour les parents* dans le cadre du Symposium « Professionnalisme et efficacité dans l'enseignement » (organisé par l'École n° 11 de Botoşani, en collaboration avec la Maison du Corps Enseignant de Botoşani et l'Inspection Scolaire Départementale de Botoşani, le 18 mai 2014), la présentation de l'atelier *CARAP pour les parents* et de la politique linguistique du CELV dans le cadre des festivités dédiées à la Journée de l'Europe et à la Journée Européenne des Langues, etc.

Une activité visant le plurilinguisme et l'interculturalité a été organisée le 11 novembre 2014, à l'École Ioan Păun Pincio de Mihăileni. Les élèves roumains et ukrainiens ont présenté un programme artistique (danses, chansons et poésies) en roumain et en ukrainien. Le poème « Ce-ţi doresc eu ţie, dulce Românie », écrit par le poète national roumain Mihai Eminescu, a été récité en ukrainien. L'activité a été modérée par des enseignants de roumain, de langues vivantes et d'ukrainien (http://botosaninews.ro/218315/social/atelier-de-educatie-plurilingva-si-interculturala-organizat-la-mihaileni, 2015).

Des activités de ce type ont été organisées aussi dans le cadre de projets éducationnels européens. Nous en retenons l'activité « Apprends l'italien avec moi ! », déroulée par le groupe de lecture et par l'équipe du projet de partenariat scolaire bilatéral Comenius, LLP « Invitation to reading.com » de l'École n° 7 de Botoşani, le 28 novembre 2014. Les thèmes abordés ont été : traditions gastronomiques, Noël, style de vie. Les participants (parents qui parlent l'italien ou le roumain, enseignants, élèves, spécialistes du Musée d'Ethnographie de Botoşani) ont appris des mots, des syntagmes, des phrases courtes en italien, à l'aide des fiches de travail.

Les effets observés ont été : la valorisation des langues familiales, l'intérêt pour les langues et le monde, l'intérêt pour la langue familiale et d'autres langues, de meilleures relations parents-enseignants.

Il y a eu aussi des difficultés : la timidité de certains parents qui ne se sentaient pas à l'aise soit dans la nouvelle situation (être en classe devant un groupe d'élèves), soit parce qu'ils ne se sentaient pas suffisamment à l'aise dans la langue de scolarisation ou dans les autres langues parlées. À la suite de ces activités, les participants ont été encouragés à apprendre une autre langue (par exemple, l'ukrainien, l'italien, le roumain).

L'approche interculturelle a contribué au développement harmonieux de la personnalité des élèves et de leur identité, en tant que réponse à l'expérience riche des autres participants (parents, invités, collègues).

Les suggestions liées à la diffusion des approches inclusives seraient les suivantes :

- Les activités devraient être adaptées en fonction du public ou des langues et des cultures qui entrent en interaction.
- Les activités de ce type devraient être organisées périodiquement à l'école ou en partenariat avec d'autres institutions.
- L'implication, à l'avenir, d'un nombre plus grand de parents.
- Les parents pourraient proposer eux-mêmes des thèmes pour les activités.

Le site IPEPI s'est enrichi de nouveaux exemples d'actions possibles pour diffuser l'éducation plurilingue et interculturelle inclusive et d'un « Guide » condensé, intitulé « Pour se lancer » (onglets « Parents » et « Enseignants » sur le site).

En outre, les liens avec les projets CELV *Educomigrant* et *CARAP* se sont intensifiés, ce qui permet de toucher un public encore plus large et de mettre en synergie ces projets.

Sitographie

http://parents.ecml.at/fr-fr/Accueil, consulté le 10.06.2015.

http://parents.ecml.at/fr-fr/Accueil/pour-en-savoir-plus-fr-FR, consulté le 10.06.2015.

http://parents.ecml.at/fr-fr/Activit%C3%A9s-parents-enseignants, consulté le 10.06.2015.

http://www.isjbotosani.ro/articol/3713/Atelier++%C2%ABCARAP+pentru+p%C4%83rin%C8%9Bi%C2%BB+%2F+Implicarea+p%C4%83rin%C8%9Bilor+%C3%AEn+educa%C8%9Bia+plurilingv%C4%83+%C5%9Fi+intercultural%C4%83.html, consulté le 10.06.2015.

http://laurian.ro/proiecte/proiecte-2012-2013/ecml/atelierul-carap-pentru-parinti, consulté le 10.06.2015.

http://botosaninews.ro/218315/social/atelier-de-educatie-plurilingva-si-interculturala-organizat-la-mihaileni, consulté le 10.06.2015.

http://infobt.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=26696:implicarea-prinilor-in-educaia-plurilingv-i-intercultural-la-scoala-mihaileni&catid=6:invatamant&Itemid=6, consulté le 10.06.2015.

http://www.gazetabt.ro/local-maine-la-muzeul-de-etnografie-va-avea-loc-pregatirea-lingvistica-in-proiectul-invitatie-la-lectura-com.html, consulté le 10.06.2015.

http://parents.ecml.at/Portals/3/IPEPI%20-%20pour%20se%20lancer.pdf, consulté le 10.06.2015.

Rendre l'intercompréhension plus accessible – proposition pour un modèle de vulgarisation

FELICIA CONSTANTIN
Université d'Oradea, Roumanie
fconstantin@uoradea.ro

Abstract: *Intercomprehension is a concept more and more frequently debated. A pluralistic intercomprehensive type approach leads to a better understanding of texts through the development of strategic skills and the capitalization of information, within a framework valuing the effects of language families and all the resources of the learner intercompreneur. The model of intercomprehension's popularization that we propose is based on the need to conceive a practical and quick presentation template, suggestive enough to be able to report, within a limited period of time, the significance and potential of intercomprehension in the learning of foreign languages by non-philologists.*
Keywords: *intercomprehension, pluralistic approach, multilingual, model, popularization.*

Rezumat: *Intercomprehensiunea este un concept despre care se vorbește din ce în ce mai frecvent. O abordare pluralistă de tip intercomprehensiv conduce la o mai bună înțelegere a textelor, prin dezvoltarea de competențe strategice și prin capitalizarea informațiilor, într-un cadru care valorizează efectele apartenenței la o familie de limbi și resursele cursantului intercomprenor. Modelul de popularizare a intercomprehensiunii pe care îl propunem s-a născut din necesitatea de a concepe un model de prezentare rapid și practic, suficient de sugestiv pentru a putea dovedi, într-o perioadă limitată de timp, semnificația și potențialul intercomprehensiunii în învățarea limbilor străine de către nefilologi.*
Cuvinte-cheie: *intercomprehensiune, abordare pluralistă, plurilingv, model, popularizare.*

1. De l'« *inter… quoi ?* » à « *l'intercompréhension… c'est quoi ?* »

Le contexte socio-économique et géostratégique international place aujourd'hui les langues étrangères au cœur de l'éducation des jeunes et des adultes, en changeant cependant d'accent : les approches singulières, qui visent « une langue ou une culture particulière [...] prise isolément », font progressivement place aux approches plurielles, qui déplacent l'attention vers plusieurs variétés linguistiques prises à la fois (Candelier *et al.*, 2012 : 6). L'intercompréhension (dorénavant IC), l'une de ces approches plurielles, est un concept dont on parle de plus en plus fréquemment. L'abondance des points de vue sur l'IC (Castagne, 2007a ; Jamet et Spiţă, 2010 ; Ollivier, 2010 ; Ferrão Tavares *et al.*, 2010) n'est autre chose que la voix du monde scientifique, réellement préoccupé de la rendre accessible à un public de plus en plus divers, intéressé, curieux et participatif. Il s'agit d'un concept complexe, mais dans cet article on prend en compte le sens de l'intercompréhension

> « utilisée comme approche didactique [… qui] favorise le développement de compétences métalinguistiques et l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage » (DGLFLF, 2015 : 5).

Dans une étude réalisée en 2014, nous avons interrogé des étudiants roumains francophones, non-philologues et philologues, à propos de la signification du mot *intercompréhension.* Nous avons constaté instantanément une réaction interrogative et méfiante puisque la simple prononciation du mot *intercompréhension* (en français) / *intercomprehensiune* (en roumain) a suscité l'exclamation *« inter… quoi ? ».* Mais ce mot, initialement « mis en relation avec une réalité difficile et complexe tout simplement parce qu'il s'avère difficile à prononcer » (Constantin, 2014 : 224), est devenu, par un effet immédiat et imprévisible, objet d'intérêt : plus de 150 étudiants, facteurs potentiels de multiplication de l'information dans leur vie personnelle et professionnelle, sincèrement intéressés par la signification de l'*intercompréhension*, sont passés de la question *« inter… quoi ? »* à la question *« l'intercompréhension… c'est quoi ? ».*

Le besoin d'expliquer les principes de l'IC à des non-philologues de manière efficace, durable et contrastive par rapport à leur expérience personnelle nous a fait réfléchir à la conception d'un modèle de présentation pratique et rapide, capable de démontrer la signification et le potentiel de l'intercompréhension dans l'apprentissage individuel des

langues étrangères. L'initiation à l'IC se réalise en général au sein de dispositifs didactiques élaborés, tels que Galapro, Euromania, Itinéraires romans, EuroCom, ICE et autres, qui proposent des parcours de formation accompagnée, ayant chacun certaines particularités et exigeant un effort de suivi et d'assiduité. Dans la plupart des universités roumaines, l'absence des cours de formation dédiés à ce sujet, ainsi que le manque d'intérêt réel pour un plurilinguisme institutionnalisé rendent difficiles l'explication et l'illustration de l'intercompréhension en dehors des dispositifs mentionnés.

En nous inspirant de l'expérience pratique et théorique au sein du programme ICE (InterCompréhension Européenne) mis en place à l'Université de Reims (France) par Eric Castagne, nous avons construit et affiné, pendant plusieurs séances d'expérimentation menées au long du temps avec différents groupes d'étudiants roumains, un modèle de vulgarisation de l'IC ; ce modèle prouve la possibilité de l'installation progressive d'une démarche intercompréhensive chez des non-philologues, en l'absence d'une formation théorique préalable.

2. Modèle de vulgarisation de l'intercompréhension

L'hypothèse qui a dicté le parcours de nos séances est que des sujets sans expertise philologique, bien guidés par un enseignant entraîneur, peuvent saisir relativement vite et assez facilement le fil rouge d'un parcours d'intercompréhension, par repérage intuitif des stratégies de découverte du sens spécifiques à l'IC et par capitalisation des informations.

Le fragment d'un même texte de presse (sans version oralisée préenregistrée) a été présenté en plusieurs langues étrangères non étudiées, inconnues ou peu connues à des étudiants francophones ayant le roumain comme langue maternelle ; ceux-ci ont reçu la consigne d'« essorer » les textes et d'exprimer en roumain le plus d'informations comprises à partir des textes en chinois et en russe (langues dont les alphabets diffèrent de celui latin), en allemand (langue appartenant à la famille des langues germaniques, différente de celle à laquelle appartient la langue maternelle des sujets) et en espagnol (apparentée au roumain et au français au sein de la famille des langues romanes). Les versions plurilingues ont été présentées successivement, entrecoupées de séquences de discussions et d'explications dirigées par le professeur.

Les réponses et les réactions des étudiants que nous avons enregistrées et systématisées lors des séances d'expérimentation nous ont permis d'établir et de suivre deux catégories de réactions, que nous avons convenu de nommer :

- *réaction commune* – c'est la réaction propre à l'étudiant roumain non-philologue, formé au sein de l'enseignement traditionnel dans l'esprit du cloisonnement des langues ; en l'absence d'une perspective intercompréhensive plurilingue, il sollicite plutôt l'aide du professeur, consulte le dictionnaire ou le traducteur automatique, sans s'efforcer de comprendre globalement le texte écrit dans une langue non étudiée auparavant ;
- *réaction de type IC* – c'est la réaction propre à l'apprenant familiarisé ou en train de se familiariser avec l'intercompréhension ; l'intercompreneur (dorénavant ICeur), en quête de tout indice qui pourrait lui fournir une information significative pour la compréhension globale du texte écrit dans une langue étrangère inconnue ou peu connue, est une personne encline à créer et à inventer, à établir des ponts vers d'autres langues, par la valorisation de toutes les connaissances linguistiques et non linguistiques dont elle dispose.

Notre but a été de démontrer pratiquement aux étudiants que, lors de la lecture d'un texte écrit en langues étrangères inconnues, ils pouvaient passer d'une réaction commune à une réaction de type IC, sans expositions théoriques, par l'observation des effets de voisinage linguistique et tirant parti

> « des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement » (Candelier *et al.*, 2012 : 7).

Selon l'exemple de Castagne, Caure et Chantegraille (2007), nous avons facilité le parcours d'observation transformant le texte inerte écrit en noir dans un texte vivant : les différentes catégorisations ont été mises en évidence en temps réel à l'aide de couleurs (par exemple, vert pour ce qui était/semblait être directement accessible, rouge pour ce qui n'était pas accessible, orange pour les mots courts fréquents, etc.).

Nous présenterons dans ce qui suit les cinq versions plurilingues du texte et la mise en place d'une démarche intercompréhensive qui s'est développée sans variations importantes dans tous les cas observés.

Texte A

美国宾夕法尼亚大学和亚拉巴马大学的研究员进行研究调查发现，智力体操对年龄大的人的记忆力有长期的积极效果。研究举行于美国宾夕法尼亚大学和亚拉巴马大学的研究员进行研究调查发现，智力体操对年龄大的人的记忆力有长期的积极效果。研究举行于1998年至2004年，有3000 个年龄65至95岁人参加调查。岁人参加调查。

Tableau 1. Le texte en chinois.

Les jeunes lecteurs roumains non spécialistes des langues ont manifesté naturellement une réaction commune face au Tableau 1 : l'enchaînement de signes présentés dans le texte A[59] est resté opaque et inaccessible pour eux, excepté les nombres *1998, 2004, 3000, 65* et *95*. Ils n'ont pas pu dire s'il s'agissait d'un texte, d'une phrase plus longue ou de signes dotés ou dépourvus de signification. Certains de nos lecteurs ont cependant reconnu les sinogrammes et ont déduit que ce fragment était écrit en langue chinoise. La réaction de type IC s'est mise en place au moment où les sujets ont saisi le fait que le chinois organisait différemment la construction des mots et de la phrase : le texte ne comprenait que quatre séquences de longueur significative, suivies de virgules ou de points. Les sinogrammes de l'alphabet chinois propre à une famille de langues qui n'avait rien en commun avec l'expérience linguistique d'un Européen non averti ont constitué un obstacle insurmontable, qui a bloqué toute initiative de continuer la démarche de compréhension. À ce premier stade, l'enseignant n'a pas trop insisté sur la possibilité de dépasser l'incompréhension totale.

Texte B

Психические упражнения имеют благотворное влияние на долговременную память пожилых людей, является вывод исследования, проведенного американцами. Исследование было проведено в Университете Пенсильвании и Алабаме в период с 1998 до 2004 год, в нем приняли участие 3000 человек с возрастом от 65 до 95 лет.

Tableau 2. Le texte en russe.

Le deuxième texte présenté aux étudiants a déclenché invariablement la même réaction : les lecteurs ont observé un enchaînement de formes lexicales écrites avec un

[59] Nous devons la version en chinois à M. Mugur Zlotea du Centre des Études Chinoises de l'Université de Bucarest.

alphabet propre aux langues slaves, certains reconnaissant l'alphabet cyrillique et la langue russe. Façonnés par l'approche traditionnelle d'apprentissage des langues étrangères, les lecteurs sans formation en russe ont affirmé vite qu'ils ne comprenaient rien, exprimant ouvertement la décision d'abandonner toute tentative de continuer la traduction.

Le professeur a encouragé les lecteurs à scruter et à « essorer » le texte afin d'identifier le plus d'indices, de lancer des hypothèses possibles et probables. Une première remarque faite par les étudiants par rapport à la variante en chinois a visé le découpage textuel plus proche du modèle familier au lecteur européen : les blancs qui séparaient quelques dizaines de formes lexicales, un point qui séparait deux propositions et des virgules qui apparaissaient à l'intérieur de la phrase. L'enseignant a stimulé l'expression à haute voix à partir de l'affirmation « *je ne comprends pas beaucoup, mais je vois que... »,* de sorte que les étudiants ont essayé de récupérer le sens, d'être créatifs et de trouver des similarités. La réflexion collective a connu les progressions suivantes, fondées sur l'observation des nombres *1998, 2004, 3000, 65* et *95* :

- Il s'agit de *3000* de *quelque chose*, que l'on ne peut pas nommer précisément ; les étudiants sont encouragés à remplacer les séquences inaccessibles sémantiquement par un mot passe-partout, nommé « machin » (Valli et Blanche Benveniste, 1997 : 112).
- *1998* et *2004* indiquent probablement des années, ce qui conduirait dans le présent voisinage aux constructions possibles « *entre 1998 et 2004 », « de 1998 à 2004 », « ni en 1998 ni en 2004 », « en 1998 et en 2004 ».*
- Il y a une certaine identité des constructions : *« 1998* до *2004 »,* respectivement *«65* до *95 »,* ce qui permet de vérifier les hypothèses et de convenir sur les versions plus acceptables « *entre 1998 et 2004 », « entre 65 et 95 »,* respectivement « *de 1998 à 2004 », « de 65 à 95 ».*
- *65 et* 95 pourraient représenter des centimètres, des personnes, etc. ; mais, dans une structure telle que « *3000 de quelque chose... entre 65 et 95 / de 65 à 95 »,* l'hypothèse la plus pertinente est reliée à l'âge ; il en résulte « *3000 machins, entre 65 et 95 / de 65 à 95 ans »*, ce qui renvoie prioritairement à toute une série de mots appartenant au champ /+humain/, tels que *hommes, femmes, personnes, retraités, Français, Russes*, etc.

Cette étape réalise en fait la reconstitution d'un modèle de situation dans le sens de la représentation que l'individu se construit à propos d'un événement fréquemment rencontré et qui se déroule de manière stéréotypée. On restaure, grâce à des processus de déduction fondée sur le savoir encyclopédique du lecteur et sur ses schémas mentaux, des informations manquantes du texte (Rossi, 2008 : 129, 232-235).

La reprise et l'intégration des informations récupérées au fur et à mesure ont conduit à un enchaînement du type *« entre 1998 et 2004... 3000 personnes âgées de 65 à 95 ans »*. Puisque pendant la lecture les yeux font l'effort de retrouver des indices dans le texte dans un va-et-vient linéaire de gauche à droite, mais aussi de haut en bas et de bas en haut, les étudiants ont remarqué le fait que certains mots commençaient avec des lettres cyrilliques majuscules, déduisant qu'il s'agissait probablement de noms propres. Une dernière démarche de récupération de sens par l'activation des connaissances de nature autre que celle textuelle a déterminé l'extension hypothétique suivante : de manière générale, les personnes entre 65 et 95 ans sont des patients plutôt que des acteurs déclencheurs d'action, ce qui a projeté le scénario suivant « *des institutions ou des personnes ont fait quelque chose avec 3000 personnes entre 65 et 95 ans, entre 1998 et 2004* ».

Notre raisonnement apparaîtrait à certains comme long, embrouillé et impraticable, simple spéculation sans aucun fondement. Mais il ne faut pas oublier que la pensée fonctionne avec une rapidité extraordinaire, que l'imagination développe des scénarios possibles ou impossibles dans des fractions de secondes. L'intérêt de l'enseignant est de débloquer la résistance des étudiants, qui doivent saisir la différence entre la compréhension zéro du lecteur non-ICeur et la compréhension approximative du lecteur ICeur qui autorise des degrés variables d'acceptabilité et de probabilité.

Texte C

Die mentalen Übungen haben langfristig positive Auswirkungen auf das Gedächtnis älterer Menschen, so das Fazit einer von Amerikanern durchgeführten Studie. Die Studie, an der 3000 Personen zwischen 65 und 95 teilgenommen haben, wurde von Forschern der Universität von Pennsylvania und Alabama im Zeitraum von 1998 bis 2004 durchgeführt.

Tableau 3a. Le texte en allemand.

Le même texte présenté en allemand peut confirmer ou infirmer les hypothèses formulées par l'activation des connaissances fournies autrement que par des indices linguistiques. Les lecteurs roumains francophones confrontés au texte C (Tableau 3a) se sentent déjà plus à l'aise, parce que la transition à un texte écrit avec alphabet latin équivaut à un saut important dans l'activité de compréhension.

Les réactions les plus fréquentes de nos sujets ont été : *je ne comprends rien / je ne comprends pas grand-chose / je ne comprends que quelques mots*. Ils se sont arrêtés en général à l'inventaire des mots qui étaient formellement similaires à des mots en roumain ou en anglais : *mentalen, positive, Amerikanern, Studie, Personen, Universität, Pennsylvania, Alabama.* Mais nos lecteurs disposaient déjà d'une série d'informations récupérées grâce à la partie finale du texte en russe par des déductions logiques et surtout grâce aux connaissances extra-linguistiques dont ils disposaient et qu'ils avaient actualisées. À partir du texte en allemand, un rôle important est revenu à l'exploitation consciente des transparences (Castagne 2007b : 157-161). Le professeur a demandé aux étudiants d'identifier tout d'abord les mots allemands « transparents », donc accessibles sémantiquement dans leur langue maternelle de par la simple forme en langue étrangère ; ils ont dû ensuite identifier les mots « semi-transparents », dont le sens était à découvrir par la médiation de formes similaires dans d'autres langues étrangères connues, respectivement les mots « opaques », qui restaient complètement inaccessibles à la compréhension.

Par l'intégration de toutes les informations disponibles grâce aux transparences saisies à ce moment du parcours plurilingue (Tableau 3b), les étudiants ont proposé la traduction suivante : *« quelque chose de mental... positif… étude américaine. L'étude… 3000 personnes avec l'âge entre 65-95 ans… Université de Pennsylvania (et/en ?) Alabama, entre 1998-2004 ».*

Il y a aussi dans le texte en allemand des mots qui ne sont pas directement accessibles de par leur simple forme, mais qui renvoient à des mots reconnus à travers d'autres langues étrangères maîtrisées. Ceux-ci sont devenus des ponts dans l'intercompréhension : *haben*, qui apparaît deux fois, se rapproche de l'anglais *have* ou, pour ceux qui connaissent le latin, de *habeo, habere* ; *Menschen* peut être mis en relation avec l'anglais *men* ; *älterer* se rapproche du français *altérer/altéré* ; *langfristig*

renvoie dans sa première partie au français *long* (mais l'association avec *langue* est également envisageable) ; *und* renvoie probablement à l'anglais *and* ; *so* ressemble à son homographe anglais *so.*

Die *mentalen* Übungen *haben* langfristig *positive* Auswirkungen auf das Gedächtnis *äelterer Men*schen, *so* das Fazit *ein*er von *Amerikanern* durchgeführten *Studie*. Die *Studie,* an der *3000 Personen* zwischen *65* und *95* teilgenommen *haben*, wurde von Forschern der *Universität* von *Pennsylvania* und *Alabama* im Zeitraum von *1998 bis 2004* durchgeführt.

Tableau 3b. Le texte en allemand avec des mises en évidence.

La reprise du texte par une nouvelle intégration des informations et par l'utilisation du mot passe-partout « machin » à la place des mots lexicaux opaques a conduit à la version : *« mental machin avoir machin positif machin machin altéré hommes, donc machin une américain machin étude. L'étude 3000 personnes machin entre 65 et 95 machin avoir, machin de machin Université de Pennsylvania et Alabama machin, entre 1998-2004 machin ».* En résumé, cela a donné *« quelque chose de mental a... positif... personnes altérées… étude américaine... L'étude... 3000 personnes avec l'âge entre 65-95 ans... Universités de Pennsylvania et Alabama, entre 1998-2004 ».*

L'analyse de ce fragment de texte a permis aux ICeurs qui n'avaient pas étudié auparavant l'allemand de découvrir seuls et de capitaliser quelques éléments de grammaire et de lexique. Certains étudiants ont observé que plusieurs mots étaient écrits avec une majuscule, sans être des noms propres : *Die mentalen Übungen, positive Auswirkungen, das Gedächtnis, älterer Menschen, das Fazit von Amerikanern, durchgeführten Studie, Die Studie, der 3000 Personen, von Forschern der Universität von Pennsylvania und Alabama, im Zeitraum*. Se questionnant à propos de la graphie des mots en allemand, ils ont déduit, par exclusion, l'écriture des substantifs avec des majuscule : la présence des mots directement transparents *mentalen* et *positive* leur a permis d'observer qu'il ne s'agissait pas d'adjectifs (les étudiants ont fixé par conséquent assez vite le syntagme *étude des Américains*) ; pareillement, les verbes ont été exclus, parce qu'ils auraient été trop nombreux dans une seule phrase.

Des ajustements sémantiques ont été réalisés sous la direction du professeur, de sorte que la construction *personnes altérées* a été remplacée par des versions plus acceptables *personnes malades* ou *personnes vieilles*. Par les mêmes déductions

logiques, les intervenants ont convenu que la structure *machin mental* devait à forte probabilité signifier dans le texte *médicament, thérapie* ou *exercice mental.*

Une fois ces deux ajustements réalisés, les lecteurs sont arrivés, par une succession de suggestions améliorées, à la forme « *le machin mental a un machin positif,... en relation avec les personnes âgées, étude des Américains* ». Compte tenu des structures stéréotypes qui apparaissent régulièrement dans le texte de presse quand il s'agit de la référence à une étude – *conformément à l'étude, précise l'étude* ou *l'étude a été réalisée par* –, la version finale obtenue à travers cet exercice pratique et accéléré d'intercompréhension a été : *« le machin mental a un machin positif sur les personnes âgées, montre l'étude des Américains. L'étude a été réalisée sur 3000 personnes avec l'âge entre 65-95 ans, par les Universités de Pennsylvania et Alabama, entre 1998-2004 ».*

Lors de ce processus de découverte du sens et de mise en place de stratégies de compréhension multilingue, les lecteurs ont réussi une capitalisation d'informations lexicales, mais aussi grammaticales. Ce premier contact avec le texte en allemand abordé dans une perspective intercompréhensive a permis de fixer de manière durable et en moins d'une heure certains éléments de morphologie tels que : les articles *die, das, der* (les cotextes transparents où ils apparaissent favorisent même l'identification précise de la valeur d'article défini : *Die Studie, der 3000 Personen, der Universität*) ; la conjonction *und* ; la préposition *von* ; les adjectifs *mentalen, positive, äelterer* ; les substantifs *Menschen, Personen, Amerikanern* ; le verbe *haben.*

Texte D

Los ejercicios mentales tienen efectos beneficiosos sobre la memoria a largo plazo de los ancianos, es la conclusión de un estudio realizado por los americanos. El estudio, a la que asistieron 3.000 personas entre 65 y 95 años, fue llevada a cabo por investigadores de las Universidades de Pennsylvania y Alabama, durante el período comprendido entre 1998 y 2004.

Tableau 4. Le texte en espagnol.

Ce fragment a agi comme un révélateur, confirmant ou dévoilant le sens des structures restées antérieurement opaques. La présence d'une langue romane, donc en relation de parenté avec le roumain langue maternelle, a créé une sensation de confort et de sécurité linguistique. Le texte s'est désambiguïsé : il s'agissait certainement dans le texte *d'exercices mentaux*, de leur *effet positif sur la mémoire* et *d'une étude des*

investigateurs/chercheurs de l'université. Le passage de la réaction commune à la réaction de type IC s'est réalisé discrètement et naturellement : les étudiants ont continué à « essorer » le texte, même s'ils en avaient déjà une compréhension assez nuancée.

Nous avons remarqué le fait que certains sujets avaient demandé le retour à la variante en allemand, pour observer les correspondances : *Los ejercicios mentales* a été mis en relation avec *Die mentalen Übungen ; efectos beneficiosos* avec *positive Auswirkungen* et *investigadores de las Universidades de Pennsylvania y Alabama* avec *Forschern der Universität von Pennsylvania und Alabama*. Le mot espagnol *ancianos* n'étant pas directement transparent pour les lecteurs roumains ; ceux-ci l'ont récupéré à travers le mot anglais *ancient* ou le mot français *ancien*. Par analogie avec la structure allemande *äelterer Menschen*, les lecteurs ont décidé qu'il s'agissait *des vieux* ou *des vieilles personnes*.

Par l'activation des structures usuelles dans la langue, la construction *el período comprendido entre 1998 y 2004* a été instantanément traduite par *la période comprise entre 1998 et 2004*, même si les lecteurs n'ont pas réfléchi séparément au mot *comprendido*.

La version traduite à partir de l'espagnol a gardé quelques passages opaques, tels que *a largo plazo* et *fue llevada a cabo*, que les étudiants ont remplacés par le mot *machin*, afin de refaire la cohérence du texte : *« Les exercices mentaux tiennent / ont des effets bénéfiques sur la mémoire large machin des anciens, est la conclusion d'une étude réalisée par / pour les Américains. L'étude, à laquelle assistent / ont assisté / vont assister 3000 personnes entre 65 et 95 ans, machin machin machin par / pour des investigateurs des Universités de Pennsylvania et d'Alabama, durant la période comprise entre 1998 et 2004 ».* Même s'ils sont arrivés à la forme *mémoire à large place*, faute de référence culturelle exacte, nos sujets se sont arrêtés au mot *mémoire*, ignorant *largo plazo.* Personne n'a trouvé le syntagme *mémoire à long terme*, peu courant et appartenant au domaine de la psychologie. Les retours successifs sur la traduction ont conduit assez vite à la déduction logique : *fue llevada a cabo* signifiait probablement *fut mené au bout, fut réalisé.* Mais ces versions sont restées approximatives.

À la fin de cette étape qui s'est déroulée à l'oral assez rapidement, la compréhension était presque complète : *« Les exercices mentaux ont des effets bénéfiques sur la mémoire des vieux, c'est la conclusion d'une étude réalisée par les Américains. L'étude, à laquelle ont assisté 3000 personnes entre 65 et 95 ans, a été réalisée par des chercheurs des Universités de Pennsylvania et d'Alabama, durant la période comprise entre 1998 et 2004 ».*

Texte E en langue maternelle (de contrôle)

Exercițiile mentale au efect benefic pe termen lung asupra memoriei persoanelor în vârstă, este concluzia unui studiu realizat de americani. Studiul, la care au participat 3.000 de persoane între 65 și 95 de ani, a fost realizat de cercetători de la Universități din Pennsylvania și Alabama, în perioada 1998-2004.

Tableau 5. Le texte en roumain.

La fin du parcours de construction progressive de la compréhension multilingue a permis au lecteur roumain de vérifier ses hypothèses grâce au texte écrit dans sa langue maternelle. Celle-ci a apporté la confirmation des approximations et des déductions logiques antérieures.

3. Conclusions

Après ce parcours illustratif, nous pourrions extraire deux types de conclusions, relatives d'une part à l'ICeur et à ses bénéfices pratiques et d'autre part à la progression dans la mise en place de l'intercompréhension lors de l'enchaînement des variantes plurilingues suivantes :

美国宾夕法尼亚大学和亚拉巴马大学的研究员进行研究调查发现，智力体操对年龄大的人的记忆力有长期的积极效果。研究举行于1998年至2004年，有3000个年龄65至95岁人参加调查。
Психические упражнения имеют благотворное влияние на долговременную память пожилых людей, является вывод исследования, проведенного американцами. Исследование было проведено в Университете Пенсильвании и Алабаме в период с 1998 до 2004 год, в нем приняли участие 3000 человек с возрастом от 65 до 95 лет.
Die mentalen Übungen haben langfristig positive Auswirkungen auf das Gedächtnis älterer Menschen, so das Fazit einer von Amerikanern durchgeführten Studie. Die Studie, an der 3000 Personen zwischen 65 und 95 teilgenommen haben, wurde von Forschern der Universität von Pennsylvania und Alabama im Zeitraum von 1998 bis 2004 durchgeführt.

Los ejercicios mentales tienen efectos beneficiosos sobre la memoria a largo plazo de los ancianos, es la conclusión de un estudio realizado por los americanos. El estudio, a la que asistieron 3.000 personas entre 65 y 95 años, fue llevada a cabo por investigadores de la Universidad de Pennsylvania y Alabama, durante el período comprendido entre 1998 y 2004. Exercițiile mentale au efect benefic pe termen lung asupra memoriei persoanelor în vârstă, este concluzia unui studiu realizat de americani. Studiul, la care au participat 3.000 de persoane între 65 și 95 de ani, a fost realizat de cercetători de la Universități din Pennsylvania și Alabama, în perioada 1998-2004.

Tableau 6. La chaîne des textes analysés.

3.1. Bénéfices pratiques pour l'ICeur

La construction de la compréhension d'un texte écrit dans une langue étrangère *a priori* inconnue est un processus complexe, qui implique non seulement l'actualisation des ressources dont l'apprenant ICeur dispose à partir de sa langue maternelle et de son bagage plurilingue, mais aussi le développement de certaines compétences stratégiques propres à un parcours de type IC. Même si le professeur ne l'informe pas de manière explicite au début de la séance, l'ICeur est entraîné :

- à valoriser des connaissances encyclopédiques, à actualiser des scénarios ou des modèles de situation que tout individu se construit à propos d'un événement fréquemment rencontré et qui se déroule de manière stéréotypée (Rossi, 2008) ;
- à observer et à valoriser la transparence des mots (Castagne, 2007b) ;
- à appliquer la technique du mot vide (*machin, machiner*) pour remplacer les mots non transparents donc non accessibles et pour refaire la cohérence du texte (Valli et Blanche Benveniste, 1997) ;
- à progresser dans la compréhension, en organisant ses interprétations en plusieurs couches successives alternées (Castagne, 2004) ;
- à développer les déductions logiques (Castagne, 2004 ; Tyvaert, 2004) ;
- à accepter l'approximation dans les démarches de compréhension et d'interprétation.

3.2. Progression dans l'installation de l'intercompréhension

L'observation de la progression de la compréhension permet de poser qu'une personne ayant une langue romane comme langue maternelle, exposée successivement à des variantes plurilingues d'un même texte, se trouve dans les situations suivantes :

- Une langue (à savoir le chinois) qui n'appartient pas à la grande famille indo-européenne, qui utilise les idéogrammes et qui a des principes de segmentation textuelle différents par rapport à la famille des langues romanes prise comme référence conduit à l'incompréhension par la démarche traditionnelle, tout comme par la démarche de type IC.
- Une langue (à savoir le russe) qui appartient à la famille des langues slaves, qui utilise un alphabet non latin mais qui a des principes de segmentation textuelle similaires à ceux de la famille des langues romanes conduit à l'incompréhension par la démarche traditionnelle, mais permet une compréhension partielle par la démarche de type IC. Les indices textuels étant réduits, les stratégies intercompréhensives occupent une large place et impliquent un certain effort.
- Une langue européenne (à savoir l'allemand) appartenant à la famille des langues germaniques permet une compréhension partielle souvent insuffisante par la démarche traditionnelle. Par une approche intercompréhensive, la compréhension atteinte est partielle, mais assez significative. Les indices présents dans le texte deviennent plus visibles et plus facilement exploitables par des stratégies intercompréhensives de découverte du sens.
- Une langue (à savoir l'espagnol) qui appartient à la famille des langues romanes, étant donc apparentée à la langue maternelle du lecteur, permet une compréhension importante par la démarche traditionnelle et une compréhension très importante à travers l'intercompréhension.

Ces observations pourraient être inscrites dans le tableau conclusif suivant :

Texte (langue)	Traits de la langue	Niveau de compréhension		
		démarche traditionnelle	rapport	démarche de type IC
A (chinois)	famille non indo-européenne (sino-tibétaine) alphabet non latin	zéro (incompréhension)	=	zéro (incompréhension)
B (russe)	famille indo-européenne famille des langues slaves alphabet non latin	zéro (incompréhension)	<	zéro (incompréhension) compréhension réduite, partielle
C (allemand)	famille indo-européenne famille des langues germaniques alphabet latin	possible, assez réduite	<	possible, partielle, mais assez importante
D (espagnol)	famille indo-européenne famille des langues romanes (donc langue apparentée à la langue maternelle du lecteur) alphabet latin	importante	<	très importante
E (roumain)	famille indo-européenne famille des langues romanes langue maternelle texte de contrôle alphabet latin	totale	=	totale

Tableau 7. Tableau conclusif.

3.3. Perspectives

Le tableau ci-dessus rend compte des effets des deux approches du texte : lors de la compréhension des textes écrits dans des langues étrangères inconnues ou *a priori* inconnues, l'apprenant qui suit le parcours propre à l'enseignement traditionnel reste souvent à un niveau d'incompréhension ou de compréhension extrêmement limitée ; bien au contraire, une approche innovante de type intercompréhensif conduit à une meilleure compréhension des textes, par le développement de compétences stratégiques et par la capitalisation des informations dans un cadre qui valorise les effets de familles linguistiques et l'ensemble des ressources linguistiques et non linguistiques dont dispose l'apprenant ICeur.

Le modèle de vulgarisation de l'intercompréhension que nous avons proposé est un modèle de présentation pratique et rapide, testé et considéré comme étant capable de rendre compte, dans un laps de temps limité, de la signification et du potentiel de l'intercompréhension dans l'apprentissage des langues étrangères. Il est utile aux professeurs qui veulent produire une ouverture d'esprit et initier vite leurs apprenants, spécialistes ou non spécialistes des langues, à une démarche heuristique,

créative et dynamique dans la découverte des textes plurilingues. Une fois approprié, ce modèle fondé sur une activité de lecture plurilingue chronologiquement ordonnée permettra aux individus l'accès optimisé aux textes littéraires, de presse ou de spécialité, écrits en langues étrangères non étudiées.

Bibliographie

Candelier M. *et al.*, 2012. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Castagne, É., 2004. Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues européennes apparentées ou voisines, In : *Intercompréhension et inférences (Reims, juin-juillet 2003),* Reims : PUR. p. 91-116. Disponible sur http://logatome.eu/publicat/Reims2003.pdf (consulté le 2 juillet 2015).

Castagne, É., 2007a. L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multi-dimensionnelle. In : *Diálogos em Intercompreensão, Actes du Colloque organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007*, Lisboa : Universidade Catolica Editora, p. 461-73.

Castagne, É., 2007b. Transparences lexicales entre langues voisines. In : *Les enjeux de l'inter-compréhension*. Reims : Epure, p. 155-66. Disponible sur http://logatome.eu/publicat/Gap2005.pdf (consulté le 2 juillet 2015).

Castagne, É., Caure, M., Chantegraille, A., 2007. Les langues européennes et l'intercompréhension. In : *Actes de l'université européenne d'été. Des identités nationales à l'identité européenne*, vol. I : Sciences du langage. Paris : Publications de l'université de Paris X Nanterre.

Constantin, F., 2014. Quelques remarques sur la réception du terme "intercompréhension" par des non-philologues. In : *Le français de la Francophonie : altérité intime, identité plurielle. Actes du Colloque international Journées de la Francophonie, XIXe édition, Iași, 28-29 mars 2014*. Iași : Junimea, p. 224-42.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), 2015. *L'Intercompréhension – Références 2015*. Paris. Disponible sur http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/References-Intercomprehension (consulté le 2 décembre 2015).

Ferrão Tavares, C. *et al.*, 2010. « Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures ». *Redinter-Intercompreensão,* n° 1, p. 125-55.

Jamet, M.-C., Spiță, D., 2010. « Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur ». *Redinter-Intercompreensão,* n° 1, p. 9-28.

Ollivier, C., 2010. « Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ », *Redinter-Intercompreensão,* n° 1, p. 47-69.

Rossi, J.-P., 2008. *Psychologie de la compréhension du langage.* Bruxelles : De Boeck.

Valli, A., Blanche-Benveniste, C., 1997. « L'expérience EuRom4 : comment négocier les difficultés ? ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 11 (*L'intercompréhension : le cas des langues romanes*), p. 110-15.

Tyvaert, J.-E., 2004. Formes linguistiques et inférences dans le contrôle de l'élaboration du sens. In : *Intercompréhension et inférences.* Reims : Presses Universitaires de Reims, p. 255-76.

L'intercompréhension en action

ANCA GAVRIL
Lycée B.P. Haşdeu / Institut français de Iaşi, Roumanie
anca_gavril@yahoo.com

Abstract: *Our work shows the experience we took part in during a Miriadi session in December 2013. We trace the context of the online session, insisting on the participants, the main objectives and the intended levels, the method of work and the material. We underline the practical aspect of our approach – conceiving and applying an IC tool for the class, more precisely an IC learning unit made up of six parts –, as well as the use of any Romance language spoken by the participants during the session exchanges, in order to prove their applicability. Afterwards, we detail the collaboration outcome resulted from the Miriadi 2014 session – stages, duration, activities, method of work – to end up with possible approaches of IC in class, together with suggestions and conclusions for future collaboration (online, among schools or countries).*
Keywords: *intercomprehension, Romance languages, didactic unit, secondary education, Miriadi session.*

Rezumat: *Intervenția noastră prezintă experiența participării la sesiunea Miriadi din decembrie 2013. Menționăm contextul desfășurării sesiunii online, participanții, obiectivul principal și nivelele vizate, modalitatea de lucru și suporturile. Vom insista pe aspectul concret al experienței – realizarea și punerea în practică a unui instrument de lucru IC pentru nivelul preuniversitar, mai exact o Unitate Didactică compusă din șase ore la clasă –, cât și pe folosirea limbilor romanice vorbite de participanți în timpul sesiunii, pentru a dovedi aplicabilitatea IC. Vom prezenta apoi în detaliu produsul colaborării Miriadi 2014 – etape, durată, activități, metode de lucru –, pentru a încheia cu piste posibile de abordare a IC la ora de limbă străină, sugestii și concluzii de colaborare (online, între școli, între țări).*
Cuvinte-cheie: *intercomprehensiune, limbi romanice, unitate didactică, învățământ preuniversitar, sesiune Miriadi.*

Contexte

Notre expérience a comme point de départ la Session Miriadi de décembre (17 novembre – 21 décembre) 2013, Lot 7, qui s'est proposé de créer à l'école une unité IC (intitulée *Insertion curriculaire de l'IC*) pour cinq semaines.

Cette session réunit une vingtaine de participants de pays romanophones – le Portugal, la France, l'Espagne, le Brésil, la Roumanie, l'Italie – guidés par les coordinateurs Christian Degache et Helena Araújo e Sá. Nous nous sommes répartis en deux groupes, l'un pour le lycée et l'autre pour le collège. L'objectif principal du travail a été de créer un outil concret pour introduire et expérimenter le plurilinguisme à l'école.

« A sessão terá 3 fases :

- *Fase preliminar : Inscrição e instruções sobre a formação ;*
- *Fase 2 : S'informer pour se former ;*
- *Fase 3 : En formation.*

Fase preliminar (Semana 1 – 17 a 23 de novembro) : inscrição no GT, primeiras discussões.
Fase 2 (Semana 2 – 24 a 30 de novembro) : Negociação da planificação. Prise de contact avec des outils de référence (cenários ; referenciais ; base de atividades).
Fase 3 (Semanas 3, 4 e 5 – 1 a 21 de dezembro) : Planificação colaborativa da unidade didática. »

Le groupe du collège a rassemblé une dizaine d'enseignants, parmi lesquels Clara d'Italie, Héléna du Portugal et Anca de Roumanie. Notre unité IC visait à sensibiliser le public d'adolescents au plurilinguisme écrit en plusieurs langues romanes. L'unité a été créée durant la troisième phase de la session Miriadi. Nous avons choisi comme niveau d'apprentissage les élèves de quatorze ans, à savoir la 8e en Roumanie, niveau A2 en langues romanes. Il y a eu six heures de cours, à raison de cinq minutes par séance.

Le groupe s'est arrêté sur quelques *objectifs généraux* :

1. L'utilisation des technologies pour l'enseignement des langues.
2. L'intercompréhension interactive.
3. La conception de scénarios pour la mobilité et le développement de compétences langagières et techno-coopératives.
4. Le travail de l'écrit et de la compréhension.

Comme *objectifs spécifiques*, les participants ont proposé les suivants :

1. Connaître l'univers linguistique des élèves.
2. Développer l'ouverture et la sensibilité envers les langues et les cultures.
3. Développer sa disponibilité et ses motivations pour s'engager dans la communication plurilingue.
4. Acquérir des connaissances sur la diversité linguistique.
5. Connaître les principales similitudes grammaticales et lexicales entre la langue maternelle et d'autres langues romanes.
6. S'aider des langues de son répertoire pour comprendre les particularités linguistiques d'une langue inconnue.
7. Acquérir des connaissances sur des pratiques culturelles.
8. Comprendre globalement un texte écrit (décodage et lecture sélective).
9. Définir l'intention du/des locuteur(s).

Les *supports* proposés se sont constitués en *matériaux* : fiches, carte de l'Europe, schémas à correspondances linguistiques, dessins, images/photos ; en *outils* tels l'ordinateur, Internet, le tableau, le TBI, et en *liens* : http://www.europensemble.eu ; http://apic.onlc.fr/16-Accueil-Agenda.html.

Les *six phases* envisagées ont eu pour but :

1. La sensibilisation et la découverte.
2. Connaître l'univers linguistique des apprenants.
3. Les particularités d'une langue inconnue.
4. La compréhension globale d'un texte.
5. Définir l'intention du locuteur.
6. L'intercompréhension en action.

Pour chaque phase, les participants ont mentionné les *Activités,* la *Gestion de la classe (où, type de travail-individuel, binômes, collectif), Que fait l'enseignant ?, Pourquoi ?* et *Que font les élèves ?*

Nous citons ci-dessous une partie de la correspondance entre les participants, en précisant que l'unité n'a été que partiellement appliquée au moment de la publication du présent article et qu'elle le sera entièrement entre deux écoles de Roumanie et du Portugal dans un avenir très proche.

« Helena Vasconcelos
To Anca Gavril Feb 8, 2014
Olá, Anca!
Estamos em sintonia porque eu também tinha pensado fazer a IC na altura que tu sugeristes. Sim, vamos fazer juntas a nossa IC com os nossos alunos. Os meus têm 13/14 anos, estão no 8º ano. A turma é muito grande (27 alunos), mas são muito interessados e creio que vão fazer um bom trabalho. Eu tenho a turma às terças (12:00-12:45) e quintas (12:00-13:30) e tu, quando tens a tua turma?
Estou a pensar pôr uma mensagem na plataforma a perguntar quem definitivamente participa connosco para começar a trabalhar "a sério" e definir melhor as estratégias, a calendarização, etc. O que achas?
Beijinho, Helena »

UNITÉ : SENSIBILISATION à L'IC – ÉCRIT (compréhension)
CLASSE : 8e (14 ans) DURÉE : 6h NIVEAU : Débutants (A2 langues romanes)

OBJECTIFS:
1. Connaître l'univers linguistique des élèves.
2. Développer l'ouverture et la sensibilité envers les langues et les cultures.
3. Développer sa disponibilité et ses motivations pour s'engager dans la communication plurilingue.
4. Acquérir des connaissances sur la diversité linguistique.
5. Connaître les principales similitudes grammaticales et lexicales entre la langue maternelle et autres langues romanes.
6. S'aider des langues de son répertoire pour comprendre les particularités linguistiques d'une langue inconnue.
7. Acquérir des connaissances sur des pratiques culturelles.
8. Comprendre globalement un texte écrit (décodage et lecture sélective).
9. Définir l'intention du/des locuteur(s).

MATÉRIAUX: fiches, carte de l'Europe, schémas à correspondances linguistiques, dessins, images / photos.

OUTILS : ordinateur, Internet, tableau, sites : http://www.europensemble.eu, http://apic.onlc.fr/16-Accueil-Agenda.html.

DÉMARCHES

Phases	Durée	Activités	Gestion de la classe	Que fait l'enseignant	Pourquoi	Que font les élèves
I. Sensibilisation-découverte du thème	50'	Cartes postales écrites en 6 langues - lecture de l'image ; - identifier les langues ; - identifier le sujet.	In laboratorio linguistico Lavoro individuale e a coppie	Dà istruzioni per navigare nel sito http://www.europensemble.eu. Invita a cliccare su *Accéder aux ressources – cartes postales.*	Primo approccio alla diversità linguistica Uso delle immagini Apprendimento per scoperta	Imparano a utilizzare il sito. Cliccano su *Cartes postales*. In coppia rispondono a un questionario di comprensione su: - lecture de l'image ; - identifier les langues ; - identifier le sujet.
II. Connaître l'univers linguistique	50'	Confronto tra lingue Memorizza lessico in più lingue romanze	In laboratorio linguistico Lavoro individuale e collettivo	Invita a scegliere la lingua bersaglio (portoghese/ francese/italiano/spagnolo). Invita a cliccare su *Les mots voyagent* e a fare il gioco. Dinamiza a atividade Apoia os alunos na dinamização da atividade.	S'aider des langues de son répertoire pour comprendre les particularités linguistiques d'une langue inconnue	Eseguono le attività. Rispondono alle domande : Come si dice *viaggio* in francese, rumeno, spagnolo…? Che somiglianze trovi? Che differenze? Quale lingua è più lontana dalla tua? Os alunos entram em contacto com colegas de outros países para saberem como se dizem/escrevem algumas palavras que consideram úteis quando fazem uma viagem. Alla fine del gioco, indovinelli nella classe per indovinare le parole: Come si dice *grazie* in…? Come si dice *lavoro* in…?

III. Particularités d'une langue inconnue	50'	Acquérir des connaissances sur la diversité linguistique Connaître les principales similitudes grammaticales et lexicales entre la langue maternelle et d'autres langues romanes	In laboratorio linguistico Lavoro individuale e a gruppi	Invita ad analizzare la pagina *Langue en action.* Divide la classe in 3 gruppi. Ciascun gruppo analizza un contenuto grammaticale proposto. Alla fine, controlla l'esecuzione delle attività e chiede di riferire quanto si è osservato. Chiede di fare comparazioni con la lingua materna.	Per sviluppare la riflessione linguistica e la meta cognizione Acquérir des connaissances sur la diversité linguistique	A gruppi, eseguono gli esercizi. Rispondono alle domande-guida dell'insegnante e fanno ipotesi sulle regole della grammatica "panromanza".
IV. Comprendre globalement un texte	50'	Développer ouverture et sensibilité envers les langues et les cultures Leitura de informação turística dos países de proveniência dos alunos que entraram em contato na fase II	In laboratorio linguistico Lavoro a coppie	Invita a cliccare su *Repères européens.* Chiede agli alunni, in coppia, di scegliere un argomento e leggere. Facilita la comprensione. Dopo la seconda lettura, pone domande di comprensione globale.	Comprendre globalement un texte écrit (décodage et lecture sélective) Aferir a compreensão de textos escritos em várias línguas românicas	Leggono i testi relativi all'argomento scelto. Relazionano alla classe quanto capito. Escolher alguns lugares emblemáticos que gostaría de visitar dos países de proveniência dos colegas com quem entratam em contacto na fase II.

V. Définir l'intention du locuteur	50'	Développer sa disponibilité et ses motivations pour s'engager dans la communication plurilingue	In laboratorio linguistico Lavoro individuale	Invita a ritornare nella home page e cliccare su *Entrer.* Invita gli alunni ad eseguire le attività linguistiche di comprensione orale e scritta del Livello 1. Facilita la comprensione delle attività.	S'aider des langues de son répertoire pour comprendre les particularités linguistiques d'une langue inconnue Acquérir des connaissances sur des pratiques culturelles	Eseguono le attività assegnate, secondo i propri tempi. Chiedono aiuto all'insegnante per la comprensione.
VI. Intercompreensão em ação	50'	Realização de um mini glossário multilingue (suporte oral e/ou escrito) com vocabulário e expressões úteis para viagens Partilhar/divulgar o trabalho realizado com os colegas	Trabalho de grupo	Dinamização da atividade Apoio à realização da atividade	Appliquer des connaissances sur la diversité linguistique Reconnaître les principales similitudes grammaticales et lexicales entre la langue maternelle et d'autres langues romanes	Realiza um mini glossário multilingue (suporte oral e/ou escrito) com vocabulário e expressões úteis para viagens. Partilha/divulga o trabalho realizado com os colegas.

Conclusions

Nous considérons que l'expérience Miriadi a représenté une occasion bien utile pour notre contexte professionnel. Elle nous a permis d'entrer en contact avec des enseignants d'autres systèmes pédagogiques qui partagent notre curiosité d'essayer l'IC en classe, en théorie et en pratique. Nous avons ainsi pu appliquer des acquis didactiques propres à l'enseignement d'une langue étrangère, cette fois dans des buts différents, en partant du plus connu vers des éléments langagiers nouveaux pour les apprenants, afin de construire des cours originaux et innovants. L'unité IC qui en a résulté met en œuvre des outils, des objectifs, des moyens et des stratégies variés, aussi bien pour l'apprentissage que pour l'évaluation. Aussi l'intercompréhension se définit-elle comme une approche motivante, facile et intelligente dans l'apprentissage des langues étrangères.

Bibliographie

Azzouz, V., 2000. *Plurilinguisme – acquis, perspectives, applications.* Iaşi : Demiurg.

Comes, E., 2008. *Plurilinguisme et intercompréhension en langues romanes, éléments pour une didactique du plurilinguisme.* Constanţa : Ovidius.

Spiţă, D., 2010. Contexte et intercompréhension. In : D. Spiţă, C. Tărnăuceanu (coord.) *Galapro sau Despre intercomprehensiune în limbi romanice*. Iaşi : Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza, p. 159-174.

Tremblay, Ch., 2009. « L'Observatoire européen du plurilinguisme ». *Philologica Jassyensia*, n° 1, p. 207-10.

http://www.europensemble.eu (consulté le janvier 2014).

http://apic.onlc.fr/16-Accueil-Agenda.html (consulté le janvier 2014).

Intercompréhension en classe de FLE

PETRA DANA BENȚA
Liceul cu Program Sportiv Iași
danabenta@yahoo.com

Abstract: *In the framework of a university research, we have tried to implement this approach during the French classes, for three months, with the purpose of organizing an 18-hour optional course, with support sheets for the teachers interested in experiencing intercomprehension during the French class. We have chosen as a target group a class with 17 year-old students speaking Latin languages such as Spanish or Italian, which they had learned watching TV series, through immersion or in school. We used as support titles the four units of the textbook* Corint L2 for the 11th grade*, featuring themes such as:* Balades Provençales *(European culture),* Penser à l'avenir *(studying and working in Europe),* Europe sans frontières *(cultural events in Europe), and* Des spectacles pour tous *(traditions in Europe). The task that we proposed to the students as homework was to interact on a forum and edit an online magazine called* Europe, ma maison*, by publishing small articles on the themes they have studied, in the languages they spoke.*
Keywords: *Romance languages, intercomprehension, Europe, forum, online magazine.*

Rezumat: *În cadrul unei cercetări universitare, am încercat să introducem această abordare în ora de limbă franceză, timp de trei luni, cu scopul de a constitui un curs opțional de 18 ore, cu fișe-suport pentru profesorii doritori să experimenteze intercomprehensiunea la clasă. Am ales ca grup țintă o clasă ai cărei elevi, de 17 ani, cunoșteau limbi romanice ca spaniola, italiana, învățate urmărind serii televizate, în imersiune sau la școală. Am luat ca titluri-suport cele patru unități ale manualului Corint L2, clasa a XI-a, care aveau ca teme:* Balades provençales *(deci europeene),* Penser à l'avenir *(a studia și a munci în Europa),* Europe sans frontières *(manifestări culturale în Europa) și* Des spectacles pour tous *(tradiții în Europa). Sarcina propusă elevilor, ca temă pentru acasă, a fost să interacționeze pe un forum și să realizeze o revistă online* Europe, ma maison*, cu mici articole pe temele studiate, în limbile pe care le cunoșteau.*
Cuvinte-cheie: *limbi romanice, intercomprehensiune, Europa, forum, revistă online.*

L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre :

> « L'intercompréhension entre langues voisines, c'est la capacité des locuteurs à comprendre, en s'appuyant sur les ressemblances avec leur propre langue maternelle, les personnes qui parlent ou écrivent une langue apparentée » (Cont, Grin, 2008).

L'intercompréhension entre langues voisines est possible grâce à la proximité et à la transparence linguistique. Dans le cadre d'une même famille linguistique, les apprenants disposent de multiples éléments d'ordre phonologique, lexical, morphosyntaxique communs pour dépasser un blocage linguistique et accéder au sens.

L'intercompréhension est une approche de l'enseignement-apprentissage des langues qui valorise et promeut la diversité linguistique. Une formation en IC permet aux élèves de développer leurs capacités de transfert de connaissances (reconnaître la proximité linguistique) par l'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles.

Différents projets soutenus par des institutions européennes ont promu l'intercompréhension en tant qu'approche didactique : Intercom, Galanet, Galapro, Eurom4 et 5, EU+I, etc. La didactique du plurilinguisme s'appuie sur la variété linguistique et culturelle afin de développer chez l'apprenant la compétence plurilingue et pluriculturelle. Cette compétence est définie comme

> « la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. […] La perspective plurilingue place au centre de ses préoccupations les apprenants et le développement de leur répertoire plurilingue individuel et non chaque langue particulière à acquérir » (Beacco *et al.*, 2010 : 8).

Dans cette perspective, l'apprenant développe sa curiosité pour des langues, les cultures ou les personnes étrangères, le désir de s'engager ou d'agir par rapport à la diversité linguistique ou culturelle, le transfert des connaissances et compétences dans une langue pour des activités de compréhension ou de production dans une autre langue.

En réalité, l'intercompréhension reste une affaire de spécialistes puisque

> « la majeure partie des actions dans ce champ s'adresse à des universitaires, alors que c'est à l'école qu'il faudrait œuvrer pour qu'un nombre plus important d'apprenants puissent bénéficier de ses avantages » (Fonseca, 2013 : 63).

Si l'intégration de l'intercompréhension préoccupe les institutions européennes dans le domaine de la didactique des langues, les systèmes éducatifs ne sont pas très flexibles à l'égard d'une telle approche. Face à la réalité des classes et de l'enseignement, le plurilinguisme présente bien des inconvénients pour beaucoup d'écoles. Pourtant, les valeurs et contenus véhiculés par l'approche plurilingue pourraient développer chez les apprenants des compétences et des méta-compétences en langues en faveur de l'apprentissage des langues et des cultures.

Contexte de l'expérimentation

À côté des grands avantages de la didactique de l'IC, j'ai été motivée de mettre en place cette approche par mes élèves, qui aimaient *mélanger* les langues pendant les classes de langues et non seulement, qui utilisaient des correspondants lexicaux d'autres langues pour se faire ou ne pas se faire comprendre.

Vu que les jeunes sont ouverts à la nouveauté et qu'à la fois ils comprennent plus ou moins les langues romanes à côté de l'anglais, je pense que cette approche favorise l'apprentissage du FLE par le dynamisme des échanges, par la nouveauté apportée en classe de langue et par la valorisation de leurs compétences cognitives, plurielles et métalinguistiques.

L'hypothèse était que l'apprentissage du FLE à travers l'IC mène à une décomplexation des apprenants au regard de cette langue, par une décomplexation au regard des langues qui leur sont plus accessibles, comme l'italien ou l'espagnol. Les apprenants développent donc leurs capacités de transfert de connaissances par la stimulation des compétences plurilingues, en développant ainsi leurs compétences en FLE.

Le projet que j'ai mis en place en classe de FLE a visé l'intégration des activités d'intercompréhension afin d'encourager l'apprentissage des langues et de créer un cours optionnel inspiré par cette méthode.

Le public cible a été constitué des apprenants de 17 ans, élèves au Lycée filière sportive de Iași, Roumanie. Ils intègrent la classe d'athlétisme du lycée, en pratiquant le sport de performance.

Quant aux langues étrangères, à l'école ils étudient l'anglais et le français.

Puisque c'est un lycée vocationnel[60] et que le français a le statut de *langue deux (L2),* pendant le cycle secondaire et les deux premières années de lycée, le français est étudié une heure par semaine. Pendant les deux dernières années de lycée, le français est étudié deux heures par semaine. L'anglais, en revanche, est étudié deux heures par semaine pendant tout le cycle secondaire.

Le niveau de français des apprenants se situe entre A2 et B1.

À la suite du questionnaire appliqué, concernant le profil linguistique de chaque apprenant, j'ai pu constater que dans ce collectif il y avait des élèves qui possédaient des compétences de compréhension écrite et orale en italien, portugais, espagnol, des compétences dont ils étaient plus ou moins conscients.

Trois d'entre eux avaient acquis ces compétences en Italie, pendant les

[60] En Roumanie, on appelle *lycée vocationnel* les lycées filière sportive, les lycées théologiques, les lycées d'art, etc.

vacances qu'ils avaient passées chez leurs parents qui y travaillaient. Un autre avait même été institutionnalisé pendant deux ans dans une école en Italie. D'autres avaient appris l'espagnol ou le portugais à travers les séries télévisées ou par d'autres moyens. Le répertoire langagier de la classe comprenait aussi le latin, l'allemand et l'anglais.

Toutes ces compétences linguistiques ne sont pas réactivées dans le milieu scolaire. Vu que les programmes scolaires n'envisagent et n'encouragent pas l'utilisation des langues apprises en dehors de l'école, et qu'il n'existe pas de manuels qui incluent l'IC, j'ai décidé de faire l'expérience de cette approche en classe de FLE.

Les objectifs du projet que j'ai mis en place ont été de sensibiliser les apprenants à la dimension plurilingue du monde, de développer leurs capacités de compréhension orale et écrite, de les rendre conscients de leurs capacités plurilingues et métalinguistiques, de valoriser les compétences des langues connues, de motiver et aider l'apprentissage du FLE et de créer un cours optionnel en IC. Pour cela, j'ai dû élaborer le matériel didactique ou chercher sur Internet des activités correspondant aux thèmes des manuels recommandés, tout en respectant les programmes de l'enseignement public.

Les étapes de la démarche en IC

Les langues utilisées dans ce projet ont été l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain.

Premièrement, j'ai essayé de sensibiliser les apprenants à l'IC. La deuxième étape a été l'intégration des activités en IC dans les unités à enseigner. En parallèle, les apprenants ont été encouragés à échanger des informations sur le forum *Europemamaison*, des informations concernant les thèmes étudiés en classe de FLE, en utilisant les langues qu'ils connaissaient. Toutes ces informations ont conduit, comme tâche finale, à la réalisation d'une revue en ligne ayant comme titre *Europe, ma maison*.

La sensibilisation à l'intercompréhension a été réalisée à l'aide des documents EOLE, *Moi, je comprends les langues voisines*, vol. I, téléchargés sur www.irdp.ch.

Un même texte était écrit en espagnol, portugais et italien, étant composé de phrases mélangées. Pour les comprendre et les mettre en ordre, les apprenants ont dû faire appel à leurs connaissances linguistiques et mettre en place des stratégies de

compréhension : par des mots connus, familiers, par des mots transparents en roumain (*momento, vede, comprare, venderlo, construirei, miau, escapo, con, vacas*, etc.), par des mots semblables à leurs correspondants français (*foresta, pobre, contento, grande, forte, rico, allora, es*, etc.), par la ponctuation (en espagnol), par supposition, en suivant le fil d'un conte (premièrement il y a une introduction, puis viennent les dialogues). Par les hypothèses et les déductions, les élèves sont devenus « chercheurs » de leur propre apprentissage, en découvrant la langue-cible. Dans le but de développer des compétences métalinguistiques, des activités de prise de conscience des différences et des ressemblances lexicales et grammaticales complétaient le document.

La deuxième étape du projet a été l'intégration des activités et des fiches abordant l'intercompréhension, adaptées aux thèmes du manuel des apprenants.

Pour l'unité *Balades provençales,* qui portait sur les voyages en Provence, j'ai adapté deux fiches et une activité interactive en ligne, *Réserver une chambre d'hôtel*, sur www.eu-intercomprehension.eu.

Pour la deuxième unité, *Penser à l'avenir*, ayant comme thème les études et le travail en Europe, j'ai conçu une fiche sur le métier embrassé par la plupart de apprenants, à la fin de leurs études, avec des textes en italien, espagnol et français, décrivant chacun un côté de ce métier. Avec diverses activités afférentes, pour développer leurs stratégies d'intercompréhension des langues romanes, mais aussi leurs compétences métalinguistiques.

Pour l'unité *Europe sans frontières*, *In varietate concordia,* portant sur la diversité en Europe, j'ai utilisé la fiche téléchargée sur www.euro-mania.eu, l'activité interactive sur unilat.org – *Voix sans frontières* – et une leçon en ligne sur les stéréotypes – *Paradis ou enfer ?* – sur www.eu-intercomprehension.eu**.**

La dernière unité, *Des spectacles pour tous,* portant sur les traditions en Europe, a visé le développement des compétences d'interproduction, la capacité de se faire comprendre dans sa propre langue. J'ai proposé *Des spectacles pour tous,* une fiche sur les fêtes et les festivals européens, et l'activité en ligne *À vous*, sur www.eu-intercomprehension.eu.

Pour la compréhension orale, les apprenants qui connaissaient les langues romanes ont fait la lecture des textes, en valorisant ainsi leurs compétences de prononciation.

Les activités des fiches portaient sur la compréhension globale des textes, sur la reconnaissance des langues, sur l'association des titres aux sujets, sur des exercices, sur les contenus de type *vrai/faux,* sur des exercices de réflexion langagière, de formulation d'hypothèses sur la grammaire, de déduction, de reformulation en français, tout en répondant aux questions sur les textes. La dernière activité était celle de prise de conscience des stratégies d'intercompréhension utilisées pour comprendre et résoudre les exercices.

En évaluation finale, les apprenants ont dû passer un test portant sur les valeurs européennes, test qui abordait l'intercompréhension et qui visait le développement de leurs compétences cognitives et métalinguistiques.

Puisque ces quatre dernières unités du manuel portaient sur l'Europe, le côté actionnel des leçons a visé l'interaction sur un forum, dans les langues connues, et la réalisation d'une revue online, *Europe, ma maison*.

Résultats et impact

C'était une démarche réussie, dans un contexte favorable, puisque les apprenants étaient désireux de valoriser leurs connaissances des langues apprises en dehors de l'école.

À travers cette démarche, les apprenants ont développé des compétences plurilingues, ont découvert des stratégies d'intercompréhension et d'interproduction, donc de communication, ont développé leurs compétences cognitives et métalinguistiques. Ils ont appris à s'appuyer sur la proximité linguistique, mais aussi sur les particularités propres à chaque langue. La stratégie d'approximation leur a permis de prendre du recul vis-à-vis de leur propre langue, de découvrir ainsi des stratégies pour la rendre transparente aux autres et de récupérer le sens lors des contacts exolingues.

Pour les apprenants qui ne connaissaient pas le portugais et l'espagnol, cette démarche a été une sorte d'éveil aux langues. Il a fallu les aider à repérer tous les indices porteurs de sens, comme les chiffres, la prononciation des mots, l'intonation, les images, les points communs avec les autres langues connues, la ponctuation, les noms propres, et les encourager à utiliser toutes les connaissances, de tous les domaines, pour faciliter les transferts et faire une entrée positive dans la langue inconnue. Ils se sont familiarisés avec les systèmes phonologiques et orthographiques, ils ont découvert des

sons familiers. Ils ont pris conscience de leurs ressources cognitives. C'est en perçant l'opacité de la langue par toutes leurs ressources cognitives qu'ils ont réussi à conceptualiser et à développer des compétences métalinguistiques.

Très actifs et impliqués se sont montrés les élèves qui jusqu'alors n'étaient pas assez motivés dans l'apprentissage d'une langue, tandis que pour ceux qui apprenaient en cours régulièrement cette démarche s'est révélée, au début, comme un jeu, dans lequel ils refusaient d'entrer.

Même si la didactique de l'intercompréhension met l'accent sur la compréhension écrite des documents, j'ai constaté que l'oralisation des textes aide les élèves à comprendre beaucoup plus que ce qu'ils avaient souligné en lisant. De nos jours, les jeunes sont plus habitués à l'oral qu'à la lecture et cela explique leur penchant vers les documents oraux.

Le but n'était pas d'atteindre le niveau linguistique du locuteur natif, mais d'acquérir une compétence plurilingue en exploitant les ressources plurilingues des apprenants.

En tant qu'enseignant, j'ai pu ressentir le manque des manuels et des ressources en intercompréhension adaptés au niveau de langue des élèves :

> « La didactologie de l'IC a-t-elle assez fait de son côté pour faire profiter les élèves des avantages de cette méthode IC ? » (Meissner, 2010 : 26).

Conclusion

L'enseignement et l'apprentissage du FLE à travers l'intercompréhension prend en compte le répertoire langagier de la classe. Les apprenants ne se retrouvent plus dans une zone d'insécurité linguistique et deviennent plus intéressés et motivés en classe de langue. La valorisation de leurs compétences linguistiques et culturelles est l'atout de cette approche, c'est l'avance que l'intercompréhension prend par rapport aux autres approches pour l'apprentissage des langues, c'est le saut de départ qui pousse les apprenants vers l'inconnu familier.

Dans notre société, qui met l'accent sur les mobilités culturelles, touristiques et professionnelles, sur les échanges économiques et sur le multiculturalisme, l'intercompréhension reste très importante pour l'apprentissage des langues et pour rendre autonomes les apprenants.

Notre souhait est que les enseignements de langues se diversifient et qu'ils proposent aux apprenants une formation à l'intercompréhension puisque le développement de la didactique de l'intercompréhension améliorerait l'apprentissage des langues à l'école.

Bibliographie

Beacco, J.-C., Cavalli, M., Coste, D., Égli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J., 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (dir.), 2007. *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf, consulté le 16 décembre 2015.

Capucho, F., 2008. « L'intercomprehension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue », *Pratiques*, n°s 139-140, p. 238-250.

CECRL, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg-Paris : Conseil de l'Europe-Didier.

Cont, V., Grin, F. (dir.), 2008. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercomprehension*. Genève : Georg.

Doyé, P., 2005. *L'intercompréhension.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Escudé, P., Janin, P., 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme.* Paris : CLE International.

Fonseca, M., 2013. « Intercompréhension integrée : des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe », *Passages de Paris*, n° 8, p. 62-76.

Gajo, L., 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe.* Paris: Didier.

Gajo, L., Matthey, M., Moore, D, Serra, C (éd.), 2004. *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris : Didier-Crédif.

Jamet, M.-C., Spiță, D., 2010. « Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur ». *REDINTER-Intercompreensão*, n° 1 (*O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições*), p. 9-28.

Martins Alas, S., 2010. « L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil », *Synergies Brésil*, n° 1, p. 107-114.

Meissner, F.-J., 2010, « Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue »*, Synergies Europe*, n° 5, pp. 25-32.

Spiță, D., 2010. Contexte et intercompréhension. In : D. Spiță, C. Tărnăuceanu (éd.), *GALAPRO sau despre intercomprehensiune în limbi romanice. Actes du Séminaire GALAPRO de Iași, 22-24 octobre 2009*. Iași : Éditions de l'Université Alexandru Ioan Cuza, p. 159-75.

Troncy, C., 2014. *Didactique du plurilinguisme.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf, consulté le 16 décembre 2015.

http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/english/compact/BIN/start.htm, consulté le 30 octobre 2015.

http://www.redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreens%C3%A3o_1.pdf, consulté le 15 décembre 2015.

Pratiques d'insertion curriculaire de l'intercompréhension en classe de FLE

IRINA-ELENA DAMASCHIN
Lycée Technique Gh. Asachi, Fântânele (Iaşi), Roumanie
irina.damaschin@yahoo.com

Abstract: *The European Day of Languages, celebrated on the 26th of September 2014 by Romanian students from a rural community (Fântânele, Iaşi), was an opportunity to: 1) learn about other cultures, traditions and languages that are not normally presented in a foreign language class; 2) promote the creative talents of teenagers through the presentation of monologues depicting the communicative function "talk about yourself"; 3) recite and translate into French poems from other European languages they know less (Italian, Spanish, and Portuguese); 4) explore different European languages through games (tongue twisters) and linguistic quizzes.*
Keywords: *European languages, multiculturalism, intercomprehension, ludic, speaking about oneself.*

Rezumat: *Ziua Europeană a Limbilor, celebrată pe data de 26 septembrie 2014 de către elevii dintr-o localitate rurală (comuna Fântânele, Iași), a constituit o oportunitate de : 1) a ști mai multe despre alte culturi, tradiții și limbi care nu sunt de obicei predate la ora de limbă străină; 2) a promova talentele creative ale tinerilor adolescenți prin prezentarea unor monologuri ilustrând funcția de comunicare „a vorbi despre sine"; 3) a recita și a traduce în limba franceză poeme din alte limbi europene pe care ei le cunosc mai puțin (precum italiana, spaniola și portugheza); 4) a descoperi diferite limbi europene prin intermediul jocurilor și al testelor lingvistice.*
Cuvinte-cheie: *limbi europene, pluriculturalitate, intercomprehensiune, ludic, a vorbi despre sine.*

I. Description de l'étude de cas. Définir le contexte de l'étude d'autres langues romanes et/ou européennes

Public cible : apprenants de 7e (en 3e année d'étude du FLE ; 12-13 ans).

Niveau : A1+/A2.

Établissement : Lycée Technologique Fântânele (Iaşi).

Nous avons conçu quelques activités qui entraînent le développement de l'autonomie chez les apprenants ; ceux-ci ont traduit leurs présentations individuelles en sept langues européennes sous forme de correspondance amicale (moyens techniques : ordinateur connecté à l'Internet). Les productions finales (photos, travaux individuels et des sous-groupes d'élèves) ont été affichées sur un panneau.

II. Déroulement des activités

Le but principal des activités d'intercompréhension en langues romanes et germaniques élaborées pour la 3e année d'étude du français langue étrangère par des élèves roumains ressortissants d'une localité rurale de Iaşi (Roumanie) a eu deux volets :

1. L'intégration curriculaire de l'intercompréhension en classe de FLE à l'aide des TICE, en situation de simulation globale, ayant comme but d'entamer une correspondance amicale en sept langues européennes.
2. L'intégration curriculaire de l'intercompréhension par la traduction en français, à l'aide du dictionnaire, de quatre poèmes de l'espagnol, de l'italien et du portugais.

Compétences ciblées

Les savoirs

1. **Ressemblances et différences entre cultures**

   Connaître certaines ressemblances/différences entre sa propre culture et la culture des autres.

2. **Culture, langue, identité**

   Savoir que les similitudes et les différences entre les cultures européennes sont constitutives de l'identité européenne (Candelier, 2012 : 36).

3. **Culture et acquisition/apprentissage**

   Savoir qu'il est normal de faire des erreurs de comportement/d'interprétation des comportements, lorsqu'on ne connaît pas suffisamment une culture et que s'en rendre compte permet d'apprendre (Candelier, 2012 : 37).

Les savoir-être

1. **Sensibilité au plurilinguisme et à la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain**

   Être sensible à la diversité des langues/des cultures présentes dans la classe (lorsqu'elles sont mises en relation avec ses propres pratiques/ connaissances linguistiques/culturelles) (Candelier, 2012 : 39).
2. **Accepter l'étendue et la complexité des différences linguistiques/ culturelles (et, par conséquent, le fait qu'on ne peut pas tout saisir)**

   Reconnaître la complexité linguistique/culturelle des identités individuelles/ collectives comme une caractéristique légitime des groupes et des sociétés (Candelier, 2012 : 40).
3. **Ressentir toute langue/culture comme un objet accessible dont certains aspects sont déjà connus**

   Se familiariser avec de nouvelles caractéristiques/pratiques d'ordre linguistique ou culturel (nouvelles sonorités, nouvelles graphies, nouveaux comportements...) (Candelier, 2012 : 46).

Les savoir-faire

1. **Savoir observer/analyser les sons et les écritures dans des langues peu ou pas connues** (Candelier, 2012 : 49).

   Savoir écouter attentivement / de manière ciblée des productions dans différentes langues.

   Savoir déchiffrer un texte rédigé en écriture non familière lorsqu'on en a isolé les unités et établi les correspondances graphophonétiques (Candelier, 2012 : 49).

2. **Savoir observer/analyser des structures syntaxiques et/ou morphologiques**
   Être capable d'accéder au moins partiellement au sens d'un énoncé dans une langue peu ou pas connue sur la base d'un repérage des mots et d'une analyse de la structure syntaxique/morphosyntaxique (Candelier, 2012 : 49-50).
3. **Savoir identifier/repérer des catégories/fonctions/marques grammaticales (article, possessif, genre, marque temporelle, marque du pluriel…)**
   Savoir identifier des langues sur la base de l'identification de formes linguistiques.
   Savoir identifier des langues sur la base d'indices graphiques.
   Savoir identifier des langues sur la base de mots connus / d'expressions connues. (Candelier, 2012 : 51).

III. Objectifs opérationnels

1. Entamer une correspondance amicale de jeunes adolescents dans sept langues européennes (anglais, allemand, français, espagnol, italien, portugais, grec moderne), suivant le scénario proposé (nom, prénom, adresse, occupation, goûts et loisirs).
2. Réciter des poèmes choisis par les élèves et proposés par leur professeur en sept langues européennes.
3. Formuler des hypothèses concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues, voire les confronter à la langue-cible (le français ou la langue maternelle).
4. Formuler des hypothèses concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues, voire les confronter à la langue-cible (le français ou la langue maternelle).
5. Savoir reconnaître les significations noyaux à l'intérieur des correspondances de signification.
6. Réfléchir à d'autres versions de comptines, en imaginant d'autres nombres, noms d'aliments, noms de volailles ou de bétail et de travaux ménagers, à partir de trois poèmes.

Activités proposées pour pratiquer l'intercompréhension

Première activité

1. Quelle(s) langue(s) reconnais-tu ? Téodora récite en… Lavinia récite en… Cristina lit un poème en… Maria lit un poème en…

2. Fais relier chaque image au titre du document que tu viens d'écouter.

a.

b.

c.

d.

1. Trenta, quaranta
2. La signora Meneghina
3. Proverbios y cantares
4. Mar português

Deuxième activité : *Trouve la description correspondante à chaque poème.*

a. l'amour pour son pays	1. Trenta, quaranta
b. la vie comme un voyage	2. La signora Meneghina
c. faire le ménage/cuisiner	3. Proverbios y cantares
d. un paysage campagnard	4. Mar português

Troisième activité : *Souligne les mots qui te semblent connus et les mots qui se répètent. Écris leur correspondant en français.* (Travail avec les TICE : google.translate et dictionnaire.reverso.net.)

Document n°1 :

Trenta, quaranta	Trente, quarante
la pecora canta	les brebis bêlent
canta il gallo	chante le coq
risponde la gallina;	les poules lui répondent ;
la signora Franceschina	Madame Franceschina
si affaccia alla *finestra*	se montre à la fenêtre
con tre viole *in testa*.	avec trois violettes sur la tête.
Passano tre giganti	trois géants (chevaliers) ont passé
con tre cavalli bianchi;	avec trois chevaux blancs ;
bianca la stella	sous la blanche étoile (lui disent)
buondì, mia damigella.	bonjour, ma demoiselle.

Document n°2 :

La signora Meneghina[61]	Madame la Milanaise
Staccia staccia la farina	Tamise, tamise la farine
La signora Meneghina	Madame la Milanaise
Staccia bene, staccia male	Tamise bien, tamise mal
Staccia prima di Natale.	Tamise avant le Noël.
Lava lava le scodelle	Lave lave les jattes[62]
Per mangiar le tagliatelle	Pour manger des pâtes[63]
Lava bene, lava male	Lave bien, lave mal
Butta l'acqua nel canale.	Jette l'eau dans le canal.

[61] C'est la forme féminine de *Meneghino*, personnage de la *commedia dell'arte,* qui s'identifie avec la ville de Milan. Dans cette comptine, Meneghina est une dame qui fait des travaux domestiques. *Meneghino* est un diminutif du nom *Domenico* (Milan Domenegh et Menegh). Le choix du nom veut montrer qu'à l'époque les nobles pouvaient se permettre beaucoup de serviteurs ; ceux qui ne se permettaient pas de garder le même serviteur, au moins le dimanche, prenaient un serviteur pour ce jour précis. Par exemple, lorsque le noble allait le dimanche à la messe, c'était le serviteur qui lui ouvrait la porte du carrosse.

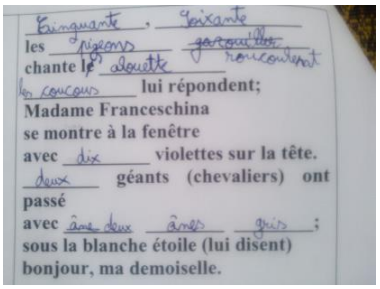
[62] On a remplacé les mots *bols* et *nouilles* par des synonymes pour des raisons de prosodie : *jatte* (n. f.) = vase rond sans rebord et sans anse ; le contenu d'une jatte.

[63] *Nouille* (n. f.) = pâte alimentaire découpée en lanières ; sens figuré : personne sans volonté et peu dégourdie.

Quatrième activité : *Complète les trous par un autre mot de quantité et d'autres animaux de la ferme (volaille et bétail).*

Document n° 1 (version bilingue) :

Trenta, quaranta	Trente, quarante
la pecora canta	les brebis bêlent
canta il gallo	chante le coq
risponde la gallina;	les poules lui répondent ;
la signora Franceschina	Madame Franceschina
si affaccia alla *finestra*	se montre à la fenêtre
con tre viole *in testa*.	avec trois violettes sur la tête.
Passano tre giganti	trois géants (chevaliers) passent
con tre cavalli bianchi;	avec trois chevaux blancs ;
bianca la stella	sous la blanche étoile (lui disent)
buondì, mia damigella.	bonjour, ma demoiselle.



Cinquième activité : *Le mari de Madame la Milanaise est gourmand. Imagine d'autres travaux ménagers et plats qu'elle prépare dans la cuisine.*

Document n° 2 :

La signora Meneghina[64]	Madame la Milanaise
Staccia staccia la farina	Tamise, tamise la farine
La signora Meneghina	Madame la Milanaise
Staccia bene, staccia male	Tamise bien, tamise mal
Staccia prima di Natale.	Tamise avant le Noël.
Lava lava le scodelle	Lave lave les jattes[65]
Per mangiar le tagliatelle	Pour manger des pâtes[66]
Lava bene, lava male	Lave bien, lave mal
Butta l'acqua nel canale.	Jette l'eau dans le canal.

Sixième activité : *Souligne les mots qui te semblent connus et les mots qui se répètent. Écris leur correspondant en français.*

---

[64] C'est la forme féminine de *Meneghino*, personnage de la *commedia dell'arte,* qui s'identifie avec la ville de Milan. Dans cette comptine, Meneghina est une dame qui fait des travaux domestiques. *Meneghino* est un diminutif du nom *Domenico* (Milan Domenegh et Menegh). Le choix du nom veut montrer qu'à l'époque les nobles pouvaient se permettre beaucoup de serviteurs ; ceux qui ne se permettaient pas de garder le même serviteur, au moins le dimanche, prenaient un serviteur pour ce jour. Par exemple, lorsque le noble allait le dimanche à la messe, c'est le serviteur qui lui ouvrait la porte du carrosse.

[65] On a remplacé les mots *bols* et *nouilles* par des synonymes pour des raisons de prosodie : *jatte* (n. f.) = vase rond sans rebord et sans anse ; le contenu d'une jatte.

[66] *Nouille* (n. f.) = pâte alimentaire découpée en lanières ; sens figuré : personne sans volonté et peu dégourdie.

PROVERBIOS Y CANTARES (par Antonio Machado)	PROVERBES ET CHANSONS (par Antonio Machado) version française donnée par le professeur
XXIX (veinti nueve) Caminante, son tus huellas El camino, y nada mas ; Caminante, no hay camino, Se hace camino al andar. Al andar se hace camino, Y al volver la vista atras Se ve la senda que nunca Se ha de volver a pisar. Caminante, no hay camino, Sino estelas en la mar.	XXIX (vingt-neuf) Voyageur, le chemin C'est les traces de tes pas, c'est tout ; Voyageur, il n'y a pas de chemin, Le chemin se fait en marchant Et quand on regarde en arrière On voit le sentier que jamais On ne doit à nouveau fouler. Voyageur, il n'est pas de chemin, Rien que sillages sur la mer.
XLIV (cuarenta y cuatro) Todo pasa y todo queda, Pero lo nuestro es pasar, Pasar haciendo caminos, caminos sobre la mar.	XLIV (quarante-quatre) Tout passe et tout demeure, Mais notre affaire est de passer, De passer en traçant des chemins, Des chemins sur la mer.

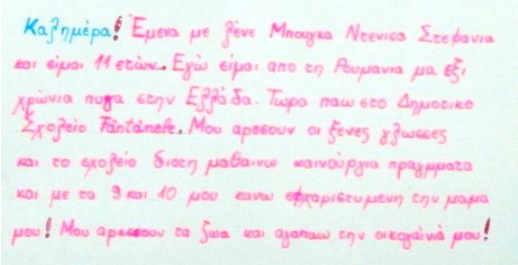
Des mots qui se répètent : *caminante, camino, se hace camino, al andar, pasar, caminos, la mar*.

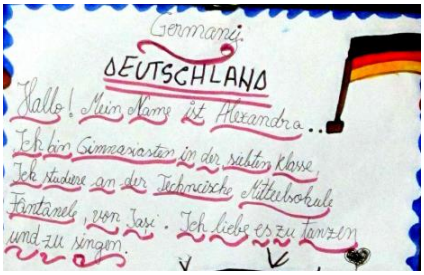
Septième activité : *Trouve les mots français qui correspondent aux mots soulignés, en traduisant chaque vers à part.*

MAR PORTUGUÊS (da Fernando Pessoa)	Traduction avec dictionnaire.reverso.net
<u>O mar salgado</u>, <u>quanto do teu sal</u> *<u>Sao lagrimas</u> de Portugal !* *Por te cruzarmos, <u>quantas</u> maes choraram,* *<u>Quantos filhos</u> em vao rezaram !* *<u>Quantas noivas</u> ficaram por casar* *<u>Para que fosses nosso, o mar</u> !*	*Ô mer salée, combien de ton sel* *Sont des larmes versées pour le Portugal !* *Pour te traverser, combien de mères ont pleuré,* *Combien de fils ont prié !* *Combien de fiancées sont restées à épouser* *Pour que tu fusses nôtre, ô mer !*
<u>Valeu a pena</u> ? <u>Tudo vale a pena</u> *Se a alma nao e pequena.* *<u>Quem quer passar alem do Bojador</u>* *<u>Tem que passar</u> alem da dor.* *<u>Deus ao mar o perigo</u> e o abismo deu,* *Mas nele e que <u>espelhou</u> o ceu.*	*Cela valut la peine ? Tout vaut la peine* *Si l'âme n'est pas petite.* *Quiconque qui traverse au-delà de Bojador* *Vous qui traversez outre la douleur ;* *Dieu a mis la mer devant le danger et l'abîme,* *Mais dedans c'est le miroir du ciel.*

Huitième activité : *Illustre par un dessin ou un poster les quatre histoires écrites en vers.* (Activité type prolongement.)

Nous allons illustrer ci-dessous les productions des apprenants du collège, ayant comme objectif la fonction de communication « parler de soi » en d'autres langues européennes : en grec moderne, en allemand, en italien et en portugais (types de documents : monologue à un seul personnage).





Exemples de monologues de présentation, traduits avec google.translate

Monologue en ...	Monologue en ...
• **Ciao! Il mio nome è Ioana. Sono studente di scuola secondaria in seconda media. Io studio nella Scuola di Tecnologia di Fântânele a Iasi. Mi piace ascoltare musica e interpretare ruoli in lingua straniera.**	• **Olá! Meu nome é Florin. Eu sou estudante do ensino secundário na sétima série. Eu estudo na Escola de Tecnologia Fântânele em Iasi. Gosto de participar em concursos e encontrar soluções quando os outros não sabem.**

Conclusions

Par le biais de ces activités, les élèves ont été amenés à :

1. Se débrouiller tout seuls avec les instruments TICE et s'habituer à l'usage du dictionnaire (français-roumain / roumain-français).
2. Adopter un certain comportement phonétique concernant le changement d'accent dans le passage du français à l'espagnol, au portugais, à l'allemand, au grec moderne et à l'italien (par exemple, la prononciation du *s* final en portugais et en espagnol, à la différence du français).
3. Devenir conscients de l'identité européenne de leur propre langue maternelle, comme apparentée au français et aux autres langues romanes.

Ces types d'activités promouvant l'intercompréhension placent l'apprenant dans la situation d'interagir avec les membres du groupe-classe :

> « Traduire (ou résumer) d'une deuxième langue étrangère vers une première langue étrangère, participer à un échange oral plurilingue, interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture sont des activités d'interaction ou de médiation » (Conseil…, 2001 : 130),

qui définissent un profil plurilingue et pluriculturel, pour monter les fondements d'un curriculum existentiel centré sur le milieu social de l'apprenant.

Bibliographie

Candelier, M. *et al.*, 2012. *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de la Coopération Culturelle, Division des Langues vivantes de Strasbourg (dir.), 2001. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier, p. 130

Mathe, Maurice *et al.*, 2013. *Manuel de formation pour les professeurs de français*. Projet MECTS-SIVECO, POSDRU 2007-2013, p. 68-74, 114.

Pour les images non soumises au droit d'auteur :

http://2.bp.blogspot.com/_ZV6sjF3uhZU/TKyxIe81NI/AAAAAAAAEG4/JNSuZ1G44n0/s1600/amazing-3d-ship-in-sea-wallpaper-1024x768.jpg, consulté le 20 septembre 2014.

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/e7/Camino-inca-dia4c06.jpg/800px-Camino-inca-dia4-c06.jpg, consulté le 20 septembre 2014.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Riches_Heures_BerrySeptembre.jpg#/media/File:Riches_Heures_Berry-Septembre.jpg, consulté le 23 septembre 2014.

« 6 langues romanes » à l'Institut français de Iaşi

RALUCA VÂRLAN
Institut français de Iaşi, Roumanie
varlan_raluca@yahoo.com

Abstract: *Entitled "6 langues romanes en un seul cours pour enfants", the course offer of the French Institute Iaşi, Romania, provides an opportunity for children to spend their free time in a dynamic and original manner during their summer holidays, but also during the school year, through a series of monthly workshops. The course is intended to introduce children aged from 8 to 11 to the notion of intercomprehension and is mainly focused on an interdisciplinary pattern: the Euromania method and platform.*
Keywords: *intercomprehension, interdisciplinary, diversity, ludic, interaction.*

Rezumat: *Sub titulatura « 6 langues romanes en un seul cours pour enfants », Institutul Francez din Iaşi le propune copiilor o modalitate dinamică şi originală de a-şi petrece timpul liber, la începutul vacanţei de vară şi în timpul anului şcolar, prin ateliere ludice organizate lunar. Cursul se adresează copiilor cu vârste cuprinse între 8 şi 11 ani şi urmăreşte o abordare interdisciplinară, bazată pe manualul şi platforma Euromania.*
Cuvinte-cheie: *intercomprehensiune*, *interdisciplinar*, *diversitate*, *ludic*, *interacţiune.*

« Penser le continu, c'est penser la diversité, la pluralité »
(Meschonnic, 2008 : 27).

Éduquer les enfants dans un contexte dont le propre est la diversité présuppose, de toute évidence, une formation plurilingue dès le plus jeune âge, une formation qui encourage l'ouverture à des visions différentes du monde et la capacité de s'adapter à des situations variées. On construit de la sorte un rapport à l'altérité où les différences ne sont plus perçues comme un élément d'étrangeté, mais comme le prérequis d'une coexistence nécessaire.

Sous le titre « 6 langues romanes en un seul cours pour enfants », l'Institut français de Iaşi propose aux enfants un loisir dynamique et original au début des vacances d'été et pendant l'année scolaire, comme atelier ludique, une fois par mois. Le cours est destiné aux enfants âgés de 8 et 11 ans et s'appuie principalement sur une approche interdisciplinaire, à savoir le manuel et la plate-forme *Euromania*, dont le coordinateur est Pierre Escudé. Cette expérience a constitué un parcours de défis intellectuels pour notre public et pour nous, ayant présupposé de la flexibilité et un nouvel outil d'enseignement dont la nécessité dans le contexte actuel est indéniable.

Une première étape indispensable quand on envisage d'introduire un tel cours dans l'offre éducative d'une institution, c'est le dialogue avec les parents des apprenants. La notion d'intercompréhension est très peu connue en Roumanie, il faut donc argumenter l'intérêt d'une telle approche et les bénéfices que l'on peut en tirer. Les arguments dont nous nous sommes servis tiennent du contexte européen, dont l'essence est la diversité, d'où la nécessité d'apprendre ou au moins de comprendre plusieurs langues, en dehors de l'anglais, *lingua franca* de la globalisation. Vu que le roumain fait partie de la famille des langues romanes, l'intercompréhension est un outil facile d'accès et efficace à plusieurs niveaux : en tout premier lieu, du point de vue du développement d'une pensée flexible et de la compréhension de l'autre ; ensuite, comme instrument de communication dans un contexte marqué de plus en plus par la mobilité.

1. Structure du cours

Le programme *Euromania* propose au public âgé de 8 à 11 ans un « manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes ». Ce programme comprend le fichier de l'élève, divisé en 20 modules, et un portfolio qui reprend les 40 entrées langagières et métalangagières des 20 leçons. En plus, le manuel comporte aussi un site web, avec des ressources audio-visuelles.

Les 20 modules d'*Euromania* sont ciblés sur des thèmes issus de domaines différents, comme les sciences, l'histoire-géographie, la technologie et les mathématiques, ayant comme langues-support l'espagnol, le français, l'italien, le portugais, le roumain, l'occitan et le catalan. Ce type d'approche permet de développer chez les enfants la

capacité de faire des connexions à la fois entre des langues qui appartiennent à la même famille et entre les informations qui leur sont présentées dans une variété de documents. Cela les encourage à se familiariser avec des outils de recherche et de travailler en autonomie sur des sujets aussi variés que le *Big Bang*, *L'Empire Romain* ou *L'électricité*. Chaque unité comporte plusieurs volets organisés de manière à introduire progressivement des informations linguistiques et thématiques : *Observe et découvre*, *Raisonne et explique*, *Allons plus loin*, *Voyageons dans nos langues*, *Famille de langues*.

Le cours d'été que l'Institut français de Iaşi propose est structuré sur trois semaines, à raison de deux heures par jour, avec des groupes de dix élèves maximum. Cette approche comporte aussi bien des avantages que des désavantages. D'un côté, un cours d'été permet d'exploiter le côté ludique et d'apprendre dans un contexte qui ne comporte pas de contraintes. De l'autre côté, le temps limité impose des choix à opérer et la nécessité de restructurer le contenu des 20 unités d'*Euromania*, qui demandent beaucoup plus de temps à recouvrir. Notre approche a privilégié l'interaction authentique par l'intermédiaire d'une gamme variée de jeux, proposés soit par la méthode, soit par les apprenants mêmes, à qui on a demandé de créer leurs propres histoires et stratégies d'apprentissage.

2. Exemples concrets

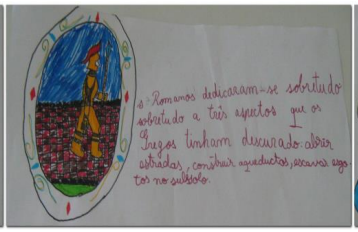
2.1. Construire un manège

L'unité 10 de la méthode *Euromania* porte sur *Les manèges* et contient une série de documents qui tiennent d'une pédagogie de la tâche, exposant les étapes à parcourir en vue de construire plusieurs types de manèges avec des matériaux différents. Présentées en français, roumain, portugais, espagnol et italien, les démarches exposées ont permis à nos apprenants de fabriquer leurs propres manèges, en suivant des instructions plurilingues. Par la suite, ils ont pu interagir en jouant et même en inventant de nouvelles instructions. Sur le modèle de cette unité, ils ont créé eux-mêmes de nouveaux outils qui puissent servir à l'apprentissage plurilingue, comme des personnages et des objets en pâte à modeler ou en carton.

L'histoire du manège est un autre volet de cette unité qui attire les enfants et qui les incite à chercher de nouvelles informations à ce sujet. Ce que cette unité apporte de très intéressant dans la partie *Allons plus loin*, c'est une incursion étymologique, qui introduit l'apprenant dans le monde des associations linguistiques, tout en développant le goût pour les définitions des dictionnaires. Cela nous a de nouveau permis de mettre à profit leur créativité, en leur demandant de forger des définitions et des étymologies imaginaires pour les objets déjà inventés et construits sur le modèle du manège.

2.2. Enluminures

L'unité 11, « Trobadors, la prima en Euròpa », permet de développer le même type d'approche, après le succès remporté par la construction des manèges. Expliquer la notion d'*enluminure* à des enfants âgés de 8 à 11 ans revient à déplacer le concept dans leur univers de référence et à leur proposer de fabriquer leurs propres lettrines avec les moyens dont ils disposent en cours. Cette activité a permis de mettre à profit plusieurs aptitudes des apprenants : en premier lieu, elle a servi d'exercice de révision des notions acquises jusqu'à ce moment-là, car on leur a demandé de fabriquer des lettrines à partir de leurs documents favoris de la méthode *Euromania* ; en plus, vu que c'était un travail d'équipe, ils ont dû négocier et se mettre d'accord sur le document à illustrer et la langue à choisir ; bref, cela les a incités à faire des recherches sur les lettrines afin de construire leurs propres illustrations.



Précisons que les images ci-dessus ne représentent que l'amorce de cet exercice, que nos apprenants ont continué par la création de bandes dessinées illustrant les sujets choisis. D'ailleurs, le volet *Une histoire entre nous* de la méthode leur propose dans chaque unité une nouvelle BD, ayant comme protagonistes les personnages-guides du manuel.

3. Méthode d'apprentissage

La méthode employée est une méthode-découverte : les apprenants sont graduellement amenés à déduire les rapports entre les langues faisant partie de la même famille et à organiser par eux-mêmes des tableaux linguistiques construits sur le principe de la similitude. Vu qu'il s'agit d'un groupe d'élèves dont la langue maternelle fait partie de la famille des langues romanes, ils développent très facilement la capacité de compréhension globale et c'est par l'association d'idées qu'ils arrivent graduellement à saisir des nuances.

Pour ce qui est du côté ludique, la matrice de jeu est ébauchée dès le premier cours : il s'agit d'un modèle qui demande dans un premier temps de créer selon des instructions plurilingues et dans un deuxième temps d'inventer par soi-même en se servant des aptitudes acquises.

Cette démarche vise à développer chez l'apprenant les compétences globales exposées dans le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures), notamment C1 (compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité), C2 (compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel), C4 (compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers) et C7 (compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité).

4. Ateliers de week-end

Pendant l'année scolaire, l'Institut français propose aux élèves des ateliers d'intercompréhension de week-end, chacun recouvrant une unité d'*Euromania*. Ainsi, nous avons introduit dans l'offre d'ateliers ludiques des ateliers d'intercompréhension sciences, technologie, maths, histoire, l'intérêt étant en même temps d'offrir à notre public un choix au niveau des disciplines.

Ce type d'atelier dure deux heures et le but en est de sensibiliser les apprenants à l'idée d'intercompréhension dans un contexte dont le propre est toujours le loisir, ce qui privilégie de nouveau le jeu et l'interaction. Ces ateliers représentent également un prétexte de socialisation, ce qui met les apprenants dans des contextes authentiques d'interaction. Une fois de plus, l'un des principes fondamentaux est la réinvention, les apprenants étant amenés à construire par eux-mêmes des situations similaires à celles présentées dans le manuel et à recréer des documents.

Concluons par un fragment tiré d'un entretien que Richard Bossuet et Pierre Escudé accordaient en 2008 à la revue *Le français dans le monde* et qui nous a servi d'inspiration dans la construction de notre approche :

> « L'institution scolaire doit s'emparer d'un concept devenu évident, et permettre de développer à grande échelle les programmes d'intercompréhension des langues. Son inscription dans les curriculums est un préalable fondamental. On doit passer du stade d'initiation à la diversité à celui de l'intercompréhension ».

Bibliographie

Bossuet, R., Escudé, P., 2008. « Parler sa langue pour comprendre celle des autres ? ». *Le français dans le monde*, nº 358, juillet-août.

Candelier, M. (éd.), 2012. *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Meschonnic, H., 2008. *Dans le bois de la langue*. Paris : Éditions Laurence Teper.

Silva, H., 2008. *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.

Sitographie

http://www.euro-mania.eu

L'intercompréhension en langues romanes : une affaire... corsée ?

MIHAELA LUPU
Université Alexandru Ioan Cuza, Iași, Roumanie
mihlupu@yahoo.com

Abstract: *In this paper we intend to analyse the linguistic and extralinguistic strategies used by a target group of learners of French (whose native tongue is Romanian) when confronted with a situation of intercomprehension. We asked them to translate (without indicating the source language) a recipe written in Corsican by resorting to the languages they know. We will present the connections that students established between more or less transparent Corsican words and similar words from other Romance languages, as well as from languages that belong to other families. We will focus especially on the intercomprehension strategies used by students in order to infer the meaning of Corsican opaque words, and on strategies of translation.*
Keywords: *intercomprehension, Romance languages, Germanic languages, linguistic and extralinguistic strategies, transparent words, opaque words, translation strategies.*

Rezumat: *În acest articol ne-am propus să analizăm strategiile lingvistice și extra-lingvistice utilizate de un grup țintă de studenți (a căror limbă maternă este româna și care învață limba franceză) în cadrul unui test de intercomprehensiune. Le-am cerut să traducă (fără să le spunem în ce limbă este redactat textul) o rețetă culinară scrisă în limba corsicană făcând apel la limbile pe care le cunosc. Ne vom opri asupra conexiunilor pe care studenții le-au făcut între cuvintele corsicane mai mult sau mai puțin transparente și cuvinte similare din alte limbi (romanice sau aparținând altor familii). Vom acorda o atenție specială strategiilor de intercomprehensiune utilizate de către studenți pentru a deduce sensul cuvintelor corsicane opace precum și strategiilor de traducere folosite.*
Cuvinte-cheie: *intercomprehensiune, limbi romanice, limbi germanice, strategii lingvistice și extralingvistice, cuvinte transparente, cuvinte opace, strategii de traducere.*

Dans cet article nous allons présenter les résultats d'une expérimentation didactique et linguistique que nous avons menée avec nos étudiants de lettres à propos de l'intercompréhension en langues romanes. Il s'agit, plus précisément, d'un exercice d'intercompréhension portant sur le corse.

L'objectif général de cette expérimentation est d'analyser les stratégies linguistiques et extra-linguistiques dont des apprenants de FLE ayant le roumain comme langue maternelle se sont servis en situation d'intercompréhension ainsi que les stratégies de traduction qu'ils ont mises en œuvre.

Voici les tâches assignées aux étudiants : faire son profil langagier, traduire en roumain une recette de cuisine écrite dans une langue non précisée, identifier celle-ci et mentionner les mots similaires d'autres langues qui les ont aidés à identifier le sens des mots de la recette.

Le groupe cible a été constitué de 34 étudiants, dont 26 en licence (la plupart d'entre eux étudient le français comme langue B[67] et les autres comme langue A) et 8 en master (ceux-ci étudient la langue française et la langue anglaise, lesquelles ont un statut égal du point de vue du plan d'études). Nous leur avons quand même demandé d'indiquer les langues A et B qu'ils avaient étudiées en licence). Leur langue maternelle est le roumain. Pour ce qui est des langues étrangères connues d'eux, on peut les répartir en : romanes (français, italien, espagnol, portugais et latin, langue-mère), germaniques (allemand, anglais), slaves (polonais, russe) et grec moderne. Quant au choix du texte, nous avons opté pour une recette de cuisine que nous leur avons donnée sans leur fournir l'illustration correspondante, qui aurait pu faciliter leur compréhension. Les raisons pour lesquelles nous avons choisi une recette sont diverses : tout d'abord, ce type de document a une structure prévisible (présentation des ingrédients et des opérations) et on s'attend à un lexique spécifique (surtout des noms qui désignent des ingrédients et des ustensiles, ainsi que des verbes qui expriment des opérations). Les étudiants ont dû traduire le texte en classe, sans dictionnaire.

[67] Dans les universités roumaines (Facultés des Lettres), on appelle langue A la langue principale et langue B la langue secondaire. Chacune d'entre elles peut être soit la langue maternelle, soit une langue étrangère vivante.

En ce qui nous concerne, nous avons cherché dans des dictionnaires disponibles en ligne les mots opaques et vérifié ceux qui étaient transparents ou au moins semblaient l'être. Enfin, nous avons fait valider nos hypothèses par le professeur Pierre-Don Giancarli de l'Université de Poitiers et de l'Université de Corte (France), que nous remercions très chaleureusement pour sa disponibilité, sa patience, ses conseils, les divers documents (dont la recette de cuisine ci-dessous) et sources d'information portant sur le corse et la Corse, ainsi que pour la relecture de notre article. Nos remerciements vont encore à nos collègues Mirela Aioane, Alina Ţiţei, Nataşa Manole et Dariusz Kasprzyk qui ont eu la gentillesse de répondre à nos questions et de vérifier les aspects portant sur l'italien, l'espagnol, le russe et le polonais.

Dans ce qui suit, nous reproduisons la recette[68] :

> « *DULCIARIA À I MELI*
>
> *Pà 6 parsonni*
>
> *Ingridienti*
> 4 meli, 100 g di farina, 60 g di butirrulu, 80 di zuccaru, 2 ovi, 2 cuchjarini di levitu, 1 pachettu di zuccaru vanigliatu.
>
> *Priparazioni*
> In un stuvigliu, bulià u butirrulu, u zuccaru, l'ovi è u levitu. Aghjustà pocu à pocu a farina. Taddà i meli in picculi fetti è aghjustà li à a priparazioni.
> Metta tuttu in una forma imbutirrulata. Dispona calchi fetti di meli annantu pà guarniscia, cum'è annantu à una torta.
> Fà cocia 35 minuti in un forru à focu mizanu, pò impulvarà di zuccaru vanigliatu ».

Nous croyons que ce genre de test est très utile pour les étudiants. Notre expérimentation prouve que l'intercompréhension est en effet « un concept mobilisateur » (Santos et Andrade, 2007 : 205). Elle motive les étudiants par les résultats positifs obtenus et par la possibilité de transférer des connaissances relatives aux langues (maternelle ou étrangères) connues afin de se repérer dans une autre langue étrangère.

La partie initiale du document qu'ils ont reçu était une forme très synthétique de profil langagier ; les étudiants ont dû préciser leur langue maternelle et les langues A ou B qu'ils étudient ainsi que les autres langues connues (c'est-à-dire en plus de celles qu'ils

[68] Elle a été publiée dans la revue *U Taravu*, n° 245, novembre 2014, p. 21.

apprennent / avaient apprises). À ce stade, une petite observation s'impose : les étudiants en master avaient été brièvement exposés au corse à l'occasion de la visite du professeur Pierre-Don Giancarli à l'Université Alexandru Ioan Cuza de Iaşi. En dépit de ce contact préalable avec le corse, personne n'a pensé à cette langue lors de l'expérimentation.

À la première question (*Lisez le texte ci-dessous. Dans quelle langue est-il écrit ?*), nos étudiants ont donné des réponses différentes. La plupart (25 sur 34) ont indiqué une langue romane, ce qui est très rassurant comme résultat global. Plus précisément, 16 ont dit qu'il s'agissait du portugais (dont trois ont hésité entre cette langue et l'italien). Nous pensons que le grand nombre de réponses visant le portugais s'explique par le fait que cette langue, qui est beaucoup moins connue dans notre système éducatif et donc plus opaque, leur a semblé une réponse plausible.

On trouve l'italien en seconde position, avec 12 mentions (huit répondants ont indiqué l'italien ou un dialecte de cette langue, un autre a signalé une ressemblance avec l'italien, tout en précisant qu'il ne s'agissait pas de cette langue et en concluant que c'était une langue romane, alors que trois étudiants ont mentionné deux langues, le portugais et l'italien).

Enfin, deux répondants ont cru qu'il s'agissait de l'espagnol, un du finlandais et six n'ont rien indiqué. La réponse la plus imprévisible est, sans doute, celle qui concerne le finlandais. La personne en question a d'abord écrit *italien*, ensuite a rayé la réponse et a opté pour le finlandais. Après le test, quand nous lui avons demandé pourquoi elle avait mentionné le finlandais, elle a répondu que c'était à cause des *u* finaux.

Après la deuxième consigne (*Traduisez en roumain le texte ci-dessous*), la troisième et dernière (*Indiquez les mots roumains ou d'autres langues qui vous ont aidé(e) à deviner le sens des mots de ce texte*) visait leur capacité à faire des connexions entre diverses langues (maternelle et étrangères) et le corse.

Dans ce qui suit, nous allons nous pencher sur les stratégies employées par les étudiants en situation d'intercompréhension et les accompagner de commentaires. Pour ce qui est de la distinction *erreur / faute*, nous utiliserons les deux termes indifféremment, quoique dans la littérature spécialisée on fasse depuis un certain temps la distinction entre les deux concepts (voir, par exemple, Besse et Porquier (1993), Cuq (2003) et Marquilló Larruy (2003)).

Ces stratégies consistent à s'appuyer sur tous les indices possibles pour se repérer dans une langue inconnue, pour deviner le sens des mots, pour vérifier certaines hypothèses. Comme nous allons le voir, la plupart des étudiants qui ont accepté de participer à ce test ont fait preuve d'une « grande maturité cognitive » (Vogel, 1995 : 181), en ce qu'ils se sont servis de diverses « stratégies efficaces : stratégies d'inférence […], de résolution de problèmes et de transfert » (*idem, ibidem*).

1. Stratégies linguistiques

1.1. Mise en relation avec des mots similaires de diverses langues romanes : roumain, français, italien, espagnol, portugais et latin, langue-mère

Celle-ci a été la stratégie la plus employée, étant donné le fait qu'il s'agit de langues de la même famille (la langue maternelle étant quand même le repère immédiatement disponible). Voici quelques exemples[69] pertinents classés par parties du discours :

Noms	**Termes ayant aidé les étudiants à deviner le sens des mots corses**
cuchjarini	esp. *cuchara, cucharilla,* it. *cucchiaino*
dulciaria	roum. *dulce, dulciuri, dulceață*, it. *dolce*, fr. *douce*
farina	fr. *farine,* roum. *făină,* it. *farina*, port. *farinha*
fetti	roum. *felii,* port. *fatia*
focu	roum. *foc*
forma	roum. *formă,* fr. *forme*
forru	fr. *four,* port. *forno,* it. *forno*
guarniscia	roum. *a garnisi, garnitură,* fr. *garnir*
ingridienti	roum. *ingrediente,* fr. *ingrédients*
levitu	fr. *lever, levure*, port. *levedura,* it. *lievito*
meli	roum. *măr, mere,* it. *mela*
minuti	fr. *minute,* roum. *minut,* it. *minuto, minuti*
ovi	lat. *ōvum,* it. *uovo,* roum. *ou(ă),* fr. *œuf,* port. *ovos,* esp. *huevo*
pachettu	roum. *pachet,* fr. *paquet*
priparazioni	it. *preparare, preparazione,* fr. *préparation,* roum. *preparare, a prepara, preparat,* esp. *preparación*
parsonni	roum. *persoane,* fr. *personne*
stuvigliu	it. *stoviglie*
torta	it. *torta,* roum. *tartă*
zuccaru	it. *zucchero,* fr. *sucre,* esp. *azúcar,* roum. *zahăr*

[69] Les différentes réponses données par les étudiants contenaient un certain nombre de fautes d'orthographe (mots italiens, espagnols, portugais, voire roumains), mais nous allons éliminer celles-ci dans la mesure où l'objectif de notre étude n'est pas d'analyser la correction orthographique de leurs réponses, mais d'examiner les stratégies mises en œuvre en situation d'intercompréhension. Parmi les fautes on peut citer : accents manquants, lettres doubles à la place de lettres simples ou inversement, etc.

Adj. / part. passés / déterm. / pron.	**Termes ayant aidé les étudiants à deviner le sens des mots corses**
imbutirrulata	fr. *beurrer*
mizanu	it. *mezzo,* roum. *mijlociu, medie, mediu, miez,* fr. *moyen, mi*[70], esp. *medio*
picculi	it. *piccolo,* pl. *piccoli,* fr. *petit*
vanigliatu	roum. *vanil(in)at, vanilie,* fr. *vanille,* it. *vaniglia*
calchi	fr. *quelque(s),* it. *qualche*
una	roum. *una,* fr. *une*
tuttu	fr. *tout,* roum. *tot,* it. *tutto,* esp. *todo*

Verbes	**Termes ayant aidé les étudiants à deviner le sens des mots corses**
aghjustà	fr. *ajouter,* roum. *a adăuga,* it. *aggiungere*
cocia	roum. *a coace, copt,* it. *cuocere*
dispona	roum. *a dispune, a pune,* fr. *disposer, poser*
fà	fr. *faire*
impulvarà	roum. a *pulveriza*, *pulverizează*, *pulbere*, *a pudra*, fr. *pulvériser*, esp. *polvo*, it. *polvere*
metta	fr. *mettre, mettez*, esp. *meter, meta*, port. *meter,* it. *metti*
taddà	roum. *a tăia*

Adverbes (loc. adv.) et prépositions	**Termes ayant aidé les étudiants à deviner le sens des mots corses**
pocu[71]	fr. *peu,* esp. *poco,* it. *poco,* port. *pouco*
pocu à pocu	esp. *poco a poco,* roum. *puţin*[72]*câte puţin,* fr. *peu à peu*
pó	roum. *apoi*
pà	esp. *para,* fr. *pour*
à	fr. *à*
in	fr. *en,* roum. *în*
è	fr. *et*
di	*de* (langue non précisée, probablement roumain ou français)

[70] Le répondant a sans doute pensé à des mots / syntagmes comme *mi-bas, à mi-chemin, à la mi-juillet*, etc.

[71] Un étudiant a indiqué le terme roumain *pic,* mais, selon le *DEX* (1998 : 788), l'étymon de ce mot est une onomatopée, pas un adverbe. Par l'acronyme *DEX* nous désignons dans cet article le dictionnaire de Coteanu, Seche, Seche (coord.), 1998.

[72] Étymologie inconnue, selon le *DEX* (1998 : 876). C'est sans doute la structure symétrique similaire et l'équivalence sémantique qui ont sous-tendu le rapprochement. Il se peut que la consonne initiale y ait contribué également.

1.2. Appel à des langues d'autres familles : langues germaniques (anglais, allemand), slaves (polonais, russe) ou grec moderne. Voici quelques exemples :

Mots anglais	Termes ayant aidé les étudiants à deviner le sens des mots corses
butirrulu	angl. *butter* (19 mentions sur 34), gr. mod. *βούτυρο* (une mention)
zuccaru	angl. *sugar* (beaucoup de mentions), all. *Zucker,* pol. *cukier*
guarniscia	angl. *garnish*
minuti	russe *minutî*
parsonni	angl. *person* (langue non indiquée par l'étudiant)
pachettu	pol. *pakiet*
farina	angl. *flour* (v. commentaire *infra*)

1.3. Appel aux connaissances lexicales, grammaticales et/ou au contexte

Exemple n° 1 : Certains des répondants qui ont identifié le sens de *butirrulu* (roum. *unt*, fr. *beurre*) ont deviné le sens du dérivé parasynthétique *imbutirrulata.* Il y a quand même une difficulté : le français dispose d'un dérivé suffixal (*beurre → beurrer → beurré*), alors que le roumain a juste des paraphrases : *a unge* / *a tapeta cu unt → unsă / tapetată cu unt*.

Exemple n° 2 : Un répondant qui a rapproché le terme corse *levitu* du verbe français *lever* a combiné sa compétence lexicale avec un raisonnement par déduction. Puisque *lever* signifie *a ridica,* il en a déduit qu'il s'agissait de la levure dont le rôle est de faire lever la pâte. Graphiquement, sa déduction a été représentée ainsi : « *a ridica → drojdie ».*

Exemple n° 3 : Certains ont cru que *meli*[73] signifiait *miere* (fr. *miel*), probablement à cause de la similarité formelle entre les deux mots et de la présence possible de cet ingrédient (*miere*) dans une recette. Ces deux facteurs ont représenté un piège pour quelques répondants (très peu nombreux, d'ailleurs), mais ils auraient pu éviter cette méprise s'ils avaient pris en considération deux indices. Tout d'abord, la présence du chiffre 4 devant ce mot (dans la liste des ingrédients) indique le fait qu'il s'agit d'un nom comptable, ce qui n'est pas le cas de *miere*. Ensuite, le verbe *taddà* (roum. *a tăia*, fr. *tailler*) infirmait lui aussi cette hypothèse, car dans le contexte gastronomique en question il nécessitait la présence d'un complément d'objet direct ayant le trait [+ solide].

Exemple n° 4 : En l'absence d'autres indices, certains répondants se sent servis du contexte. Par exemple, quelqu'un qui n'a pas pu rattacher *forru* à *four* a deviné grâce au mot *focu* (roum. *foc,* fr. *feu*) qu'il devait s'agir de *cuptor* (fr. *four*). Une autre personne a deviné le sens du terme corse *annantu* grâce au contexte (elle a écrit « context ? »).

[73] La mise en relation trompeuse aurait pu être étayée par le mot *mellifère*.

2. Stratégies extra-linguistiques

Appel aux connaissances encyclopédiques, à l'expérience du monde avec ou sans recours à la déduction

Exemple n° 1 : Certains étudiants ont traduit *bulià* par *a fierbe* (fr. *bouillir*). Puisque ce verbe est couramment rencontré dans les recettes et que les deux termes (corse et français) sont formellement similaires, on peut facilement tomber dans ce piège. Mais si l'on regarde les ingrédients avec attention, l'expérience du monde bloque cette hypothèse car on ne fait pas bouillir la levure (normalement, le beurre[74] non plus). Un répondant a traduit ainsi : « Într-un bol fierbeţi untul, zahărul, ouăle şi drojdia ». Puisqu'il a identifié le sens de *levitu* (roum. *drojdie*), il aurait dû comprendre que *bulià* ne pouvait pas signifier *bouillir*. Le verbe *bulià* étant opaque, certains étudiants ont traduit en utilisant des verbes courants dans les recettes, compatibles ou non avec les ingrédients : *a vărsa* (fr. *verser*), *a bate* (fr. *battre*), *a topi* (fr. *fondre*) – tous incorrects. Ce qui est très rassurant, c'est que de très nombreux répondants ont deviné le sens de *bulià* = *a amesteca* (fr. *mélanger*).

Exemple n° 2 : Le terme *cuchjarini* s'est révélé opaque pour bien des répondants. Certains d'entre ceux qui avaient deviné le sens de *levitu* ont essayé de traduire *cuchjarini* en proposant des équivalents qui soient compatibles avec lui. Pour ce faire, ils ont fait appel à leurs connaissances encyclopédiques. Puisque dans les recettes roumaines la quantité de levure est très souvent indiquée à l'aide d'un syntagme spécial (« drojdie cât o nucă », littéralement « une noix[75] de levure ») lorsqu'il s'agit du produit frais vendu (de nos jours) sous la forme de morceaux rectangulaires emballés individuellement, on a traduit *cuchjarini* par « bucăţele / bucăţi / cubuleţe de drojdie » (fr. *(petits) morceaux / petits dés de levure*). Comme depuis un certain temps le marché alimentaire propose une autre variante de présentation, la levure en poudre (sèche) étant emballée dans de petits sachets (tout comme la levure chimique (roum. *praf de copt*)), *cuchjarini* a (à tort) été traduit par *pliculeţe*.

[74] Bien des recettes mettent explicitement en garde le lecteur de ne pas le faire, mais nous avons tout de même rencontré cette opération dans certaines recettes disponibles sur Internet.
[75] Le français se sert du même mot pour indiquer une quantité similaire mais à propos d'un autre ingrédient : « une noix de beurre ».

Exemple n° 3 : Quoique le terme *stuvigliu* soit opaque pour les étudiants ne connaissant pas l'italien, ils ont pu en deviner le sens grâce à leur expérience du monde. Même si on ne connaît pas le sens de ce nom, où peut-on mettre les ingrédients ? Bien évidemment, dans un récipient. Certains ont proposé un hyperonyme : *vas* (17 mentions), d'autres des hyponymes : *bol* (10), *castron* (6), *tigaie* (2), *tavă* (1), les deux derniers étant inacceptables.

Exemple n° 4 : Le verbe *impulvarà* n'est pas forcément transparent. Mais, comme l'a bien dit une étudiante après le test, qu'est-ce qu'on peut faire avec le *zuccaru vanigliatu* sinon… saupoudrer ? Notre commentaire : en fait, on peut ajouter le sucre vanillé aux ingrédients, mais, comme ce syntagme figure dans la proposition finale, il résulte que c'est la dernière opération, il faut donc choisir *saupoudrer*.

Exemple n° 5 : Même si on ignore le sens du mot *annantu*, où peut-on mettre – sinon *dessus* – les morceaux quand on garnit? (commentaire d'une étudiante).

Dans ce qui suit, nous allons nous pencher sur les méprises, les mots opaques et les faux amis auxquels les étudiants se sont heurtés, ainsi que sur certaines stratégies de traduction auxquelles ils ont eu recours. Nous allons en faire une sélection :

- *À focu mizanu* : mal traduit par *la foc mic*, probablement à cause de la séquence initiale des mots *mizanu / mic* (fr. *petit*).
- *Aghjustà* : bien ou mal rapproché par certains des verbes roumains *a ajusta, a adăuga,* du verbe français *ajouter* ou des verbes italiens *aggiustà, aggiungere*. Dans la plupart des cas, il a été bien traduit (*adăugaţi*). D'autres l'ont mal traduit par *presăraţi* (fr. *saupoudrez*), *amestecă* (fr. *mélange*), *pregătiţi* (fr. *préparez*), *ajustaţi* (fr. *ajustez*), *puneţi* (fr. *mettez, posez*). Une personne ayant signalé l'équivalence *aghjustà / a ajusta* a traduit une fois *adăugaţi făină* et plus loin *pregătiţi-le pentru preparare*, le verbe étant adapté à cause de la mauvaise compréhension du terme *priparazioni* comme *action de préparer*.
- *Annantu* : confusion avec les termes roumains *ornat* (fr. *orné*), *aluat* (fr. *pâte pétrie*).

- *Bulià* : rapproché par certains de *bouillir*, faux ami. Quelques-uns l'ont traduit correctement (*amestecaţi* = fr. *mélangez*), d'autres incorrectement (*bateţi, puneţi, fierbeţi, vărsaţi, topeşte* = fr. *fais fondre, adăugăm* = fr. *ajoutons*). Pour ce qui est du dernier terme, le choix est inadéquat car il s'agit des premiers ingrédients mentionnés, si bien qu'on ne peut pas les ajouter à quelque chose qui n'a pas été mis au préalable.
- *Calchi* / angl. *each*. Dans ce cas, il n'y a aucun rapport morphologique ou sémantique entre les deux termes (erreur d'appariement) ; en plus, *calchi* n'est pas traduit dans le texte. À signaler aussi la confusion initiale avec *chaque* (écrit **chache*) faite par un répondant, mais l'équivalent roumain (*fiecare*) a été rayé dans la traduction et le déterminant a finalement été bien traduit (*câteva*). Deux autres personnes ont confondu ce déterminant avec *chaque* et l'ont traduit par *fiecare*.
- Le verbe *cocia* a été confondu avec le nom roumain *cocă* (= fr. *pâte pétrie* ; faux ami).
- En dépit d'un bon appariement global (*di* / roum. *de*, fr. *de*), il faut signaler un cas de méprise chez une seule personne, à savoir *di* / angl. *the*. Cette confusion a été causée probablement par la prononciation fautive de l'article défini anglais avec [d] à la place de l'interdentale sonore anglaise [ð].
- Certaines personnes ayant mis en relation *disponer* avec le verbe roumain *a dispune* ont ensuite réfléchi à des équivalents plus adaptés à la situation : *a pune, a aşeza* (fr. *ranger*).
- *Dulciaria* : une fois identifié le terme le plus proche morphologiquement, certains répondants ont bien adapté la traduction en proposant les termes les plus courants dans les recettes roumaines : *prăjitură, plăcintă, desert, tartă*.
- *Farina* : incorrectement rapproché de *flavour* (probablement confusion avec l'angl. *flour*), mais correctement traduit *făină*. Un autre répondant a mis en relation *farina* et le terme anglais *flour* (appariement sémantique correct), mais, étant donné leurs formes différentes, nous pensons qu'il s'agit plutôt d'une traduction. Les deux mots ne sont pas morphologiquement similaires.

Pourtant, l'emploi de *flour* signifiant *farine* est à mettre en relation avec le syntagme français *fleur de farine* ; *flour,* dont le sens en moyen angl. était *fleur*, *le meilleur de,* provient de l'a. fr. *flor, flour, flur* (d'origine latine) (*cf. Webster's Encyclopedic Unabrigded Dictionary of the English Language,* 1994 : 546). À remarquer le parallélisme angl. *the flower or finest part of the meal* / fr. *fleur de farine* (*idem*).

– Le nom *fetti*, pas vraiment transparent, a été compris et traduit le plus probablement grâce à l'adjectif *picculi*. Nous avons trouvé beaucoup de termes dans leurs traductions, la plupart étant de bons équivalents ; en général, il s'agit de diminutifs ou de substantifs (roum. *felii* = fr. *tranches*, roum. *bucăţi* = fr. *morceaux*) modifiés par l'adjectif *mici* (fr. *petits*) ou *subţiri* (fr. *minces*), ainsi que de quelques noms plus particuliers (*fâşii* = fr. *lambeaux, cuburi* = fr. *dés*).
– *Forru* : la plupart l'ont bien traduit, mais il y a eu aussi quelques méprises : *aragaz* (fr. *cuisinière, four à gaz*)*, tavă* (fr. *moule allant au four*). À noter aussi l'influence de la structure de départ (la présence de l'article indéfini) : *in un forru / într-un cuptor.*
– *Imbutirrulata*. Tandis que certains ont bien compris le sens du terme *imbutirrulata* et l'ont traduit correctement (*vas uns cu unt, formă unsă (în prealabil) / dată / tapetată cu unt*), d'autres sont tombés dans le piège de l'analogie formelle infondée ; par conséquent, la séquence finale *rulata* du terme corse a fait penser au mot roumain *rulată,* qui, à son tour, a servi d'argument pour le choix des termes *rotund, oval* (*rulat*) utilisés pour décrire la forme du moule à mettre au four. Ainsi, quelques traductions du syntagme *forma imbutirrulata* que nous avons rencontrées dans les copies sont les suivantes : *formă rulată / ovală / rotundă / tubulară*, qui culminent dans *formă îmbuteliată* (fr. *embouteillée*). Dans d'autres situations, il semble plus difficile de trouver une explication pour la source des méprises : *formă de copt* est un syntagme général qui ne précise pas la forme et *foaie de copt* est une simple échappatoire, tandis que le syntagme *formă pătrată* (fr. *carrée*) paraît inexplicable et *formă unsă cu ulei* (fr. *huilée*) semble une solution à laquelle l'étudiant est arrivé par déduction (en général, on met de la graisse avant de mettre un moule au four, donc le terme *ulei* (fr. *huile*) a pu sembler adéquat).

- Pour ce qui est de la traduction de la séquence *impulvarà di zuccaru vanigliatu,* on observe que certains ont choisi le terme équivalent (*presăraţi* = fr. *saupoudrez*) ou un terme plus général (*puneţi*) tandis que d'autres ont opté pour le terme le plus proche morphologiquement : *impulvarà / pulverizezi cu zahărul vanilat* (mais inadéquat en roumain dans ce contexte).
- *Levitu*. Si certains ont bien traduit le nom (*drojdie*) ou s'en sont rapprochés (*praf de copt*), d'autres se sont trompés. Par exemple, pour les termes indiqués comme mots ayant facilité la compréhension (*ulei, huile, olive*, ce dernier traduit *ulei*) ou comme traductions équivalentes (*lait*), la présence de la consonne *l* pourrait être la source des rapprochements fautifs. Les répondants ayant cru que *levitu* = *lapte* (fr. *lait*) ont traduit *cuchjarini di levitu* par *pahare de lapte* (fr. *verres de lait*) ou *linguri de lapte* (fr. *cuillerées de lait*). La plupart ont traduit *levitu* par *ulei*. La traduction la plus insolite est *linguri de scorţişoară* (fr. *cuillerées de cannelle*).
- *Meli*, un des termes clés de la recette, a été compris et traduit de plusieurs façons. Il a été bien traduit (*mere,* fr. *pommes*) par 30 répondants sur 34, ce qui est très rassurant. Les traductions fautives sont les suivantes : *piersici* (par analogie avec l'esp. *melocotón* = fr. *pêche*), *miere* (fr. *miel* ; mal traduit *4 miere*) ou… *ananas*. Cette dernière traduction pourrait s'expliquer par le fait que l'étudiant (qui avait bien traduit dans le titre et plus loin dans la recette) s'est trompé au moment où il a rencontré les deux mots *meli annantu* qu'il a peut-être pris pour un mot composé. La ressemblance formelle assez vague entre *ananas* et *annantu* pourrait être la source de la méprise. La présence d'un nom de fruit dans une recette est vraisemblable, mais comme ce terme ne figurait pas parmi les ingrédients, le répondant aurait dû éliminer cette hypothèse. Un autre étudiant a rapproché le terme corse *meli* du mot portugais *mel,* ce dernier signifiant, en fait, *miere* (fr. *miel*). Une seule personne n'a pas identifié la partie du discours *meli* et a pris ce nom pour un verbe, confusion causée par le verbe français *mêler*. Par conséquent, il a traduit *amestecaţi*.

- *Pà* : incorrectement rapproché du terme français *par*, mais bien traduit *pentru* et correctement mis en relation avec le fr. *pour.*
- *Parsonni* dans *pà 6 parsonni* : la plupart ont choisi la solution de facilité en traduisant par l'équivalent *persoane*, alors qu'un répondant a proposé la variante *porţii*.
- *Picculi* : sans doute, la présence de l'adjectif *picculi,* transparent grâce à l'italien, a fait penser à de petits morceaux. En l'absence d'un repère qui lui permette de traduire le mot opaque *fetti*, mais prenant appui sur le verbe *taddà*, un étudiant a proposé un nom désignant une forme qui est courante dans les recettes : *cuburi* (fr. *dés*). Il faut signaler une erreur d'appariement intéressante : un étudiant a traduit l'adjectif *picculi* par le nom *furculiţă* (fr. *fourchette*), peut-être par analogie formelle avec le verbe *piquer*.
- *Pò* : il est possible qu'un raisonnement logique soit venu conforter une hypothèse. Par exemple, même si *pò* n'était pas forcément facile à mettre en relation avec *apoi*, l'idée d'une série d'opérations culinaires aurait pu faire penser à un enchaînement du type « faire quelque chose, puis faire autre chose ».
- *Pocu à pocu* : si la plupart ont bien traduit en utilisant la locution homologue (*puţin câte puţin*) ou d'autres qui expriment la même idée (*încet ; încet încet*), nous avons rencontré aussi la variante la plus adéquate (*treptat*). On peut remarquer chez un répondant l'influence d'une langue sur une autre, dans ce cas une interférence. En l'occurrence, la locution adverbiale espagnole a été écrite avec un accent grave (**poco* à *poco*) comme en français (*peu* à *peu*) ou comme en corse.
- *Priparazioni* : les deux sens ont été identifiés, à savoir action (*mod de preparare*) et résultat de l'action (*compoziţie*).
- *Taddà* : si la plupart ont traduit en utilisant l'équivalent roumain de ce verbe (*a tăia*), un étudiant a proposé un verbe plus particulier (*a rade* = fr. *râper*), son expression étant *rade mărul în mici bucăţi*. Ce choix a pu être sous-tendu par la présence de *picculi*. S'y ajoute une interférence du corse, qui explique l'antéposition de l'adjectif par rapport au nom modifié (*mici bucăţi)*.

- *Torta* : rapproché par certains du terme roumain *tort*, qui désigne un type spécial de gâteau (d'habitude d'anniversaire) ; une seule personne l'a traduit *turtă.*
- Un étudiant a fait un commentaire métalinguistique : il a identifié *u* comme article défini en corse et a mentionné son équivalent roumain (*l*).
- Quelques répondants ont mal compris la consigne, par conséquent ils ont indiqué la traduction (correcte ou erronée) de tel ou tel terme alors qu'il fallait indiquer les mots qui leur avaient permis de deviner le sens des mots corses inconnus. Par exemple, *pà* / roum. *pentru, forru* / roum. *cuptor*.

En guise de conclusion. Il ressort de notre expérimentation que les étudiants ont pu comprendre et traduire dans une très grande mesure le texte en corse en mettant en place diverses stratégies linguistiques et extra-linguistiques. Ils se sont servis de leurs connaissances en différentes langues romanes (roumain, français, espagnol, portugais), mais aussi non romanes (c'est surtout le cas de l'anglais). Lorsque les ressources linguistiques manquaient, ils ont fait appel à leurs connaissances encyclopédiques, à leur expérience du monde, ainsi qu'à la déduction. Ce test s'est avéré un exercice intéressant et motivant d'entraînement à l'intercompréhension.

Bibliographie

Besse, H., Porquier, R., 1993. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier / Didier.

Coteanu, I., Seche, L., Seche, M. (coord.), 1998. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București : Univers enciclopedic. Academia Română, Institutul de Lingvistică Iorgu Iordan, ed. a II-a.

Cuq, J.-P. (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, S.E.J.E.R.

***, 2003. *Dictionnaire français-espagnol, espagnol-français*. Brodard & Taupin, Maxi-Poche Références, Maxi-Livres.

Dubois, J., Mitterand, H., Dauzat, A., 2005. *Grand Dictionnaire étymologique & historique du français*. Paris : Larousse.

Guțu, Gh., 1973. *Dicţionar latin-român*. Bucureşti : Editura Ştiinţifică, ed. a III-a.

Rey-Debove, J., Rey, A. (dir.), 2009. *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert – SEJER.

Marquilló Larruy, M., 2003. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE international / VUEF.

Mocanu, P., 2003. *Dicţionar român-portughez. Romeno-português dictionário*. Iaşi : Polirom.

*** Revue *U Taravu*, n° 245, novembre 2014, Directeur de la publication : L. Bassani, Stamperia Sammarcelli, Biguglia.

Santos, L., Andrade, A.I., 2007. « Plurilinguisme et culture scolaire : l'intercompréhension comme voie de changement ». *Ela (Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie)*, n° 146, p. 205-213.

Vogel, K., 1995. *L'interlangue, la langue de l'apprenant.* Toulouse : PU du Mirail.

*** *Webster's Encyclopedic Unabrigded Dictionary of the English Language,* 1994. New York, U.S.A. : Gramercy Books.

Sitographie

http://www.adecec.net/infcor (INFCOR – Banca di dati di a lingua corsa)

http://atilf.atilf.fr/tlf.htm (TLFi : *Le Trésor de la Langue Française informatisé*)

https://dexonline.ro

http://dictionnaire.reverso.net

http://www.etymonline.com

http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais

http://www.lexilogos.com

http://sidyskitchen.blogspot.ro/2014/01/masurarea-ingredientelor-in-bucatarie.html

http://www.treccani.it/vocabolario

http://www.merriam-webster.com

http://www.wordreference.com

Modèles du XVIIe siècle : plurilinguisme et intercompréhension aux origines de la modernité

DANA NICA
Université Alexandru Ioan Cuza, Iași, Roumanie
dananica@yahoo.com

Abstract: *The early modern period is rich in scholarly examples of plurilingualism and intercultural communication. The historical documents show that the trans-national and multicultural Republic of Letters – within which a place both paradoxical and representative is the monastery of Port-Royal – cultivates cosmopolitan language exchanges, plurilingual encounters, even some intercomprehension strategies. Such communicative practices intervene not only in the political and diplomatic relations or in the scientific and religious debates of the time, but also in the epistolary exchanges and in the literary life.*
Keywords: *17th century, Republic of Letters, Port-Royal, Romance languages, plurilingualism, intercomprehension.*

Rezumat: *Modernitatea timpurie abundă în exemple savante de plurilingvism și de comunicare interculturală. Documentele vremii arată cum în comunitatea trans-națională și multiculturală a Republicii Literelor – în cadrul căreia un loc deopotrivă paradoxal și reprezentativ este mănăstirea de la Port-Royal – sunt cultivate schimburile lingvistice cosmopolite, întrevederile plurilingve și chiar anumite strategii de intercomprehensiune. Astfel de practici comunicative intervin nu doar în relațiile politice și diplomatice sau în dezbaterile științifice și religioase, ci și în schimburile epistolare ori în viața literară.*
Cuvinte-cheie: *secolul al XVII-lea, Republica Literelor, Port-Royal, limbi romanice, plurilingvism, intercomprehensiune.*

1. Enjeux de la communication au XVIIe siècle : République des Lettres, République des langues

Au XVIIe siècle, la gestation et la mise en public des nouvelles idées ou des découvertes scientifiques se font dans le « laboratoire » plurilingue de la République des Lettres. Cette communauté savante supranationale connaît une permanente circulation des personnes, des textes et des idées. Les engrenages des discussions métaphysiques ou théologiques, les problèmes de mathématiques, de mécanique, de physique ou de chimie témoignent en même temps des usages culturels et sociaux des langues vivantes en Europe.

Les milieux scientifiques deviennent plus ou moins plurilingues. En France, le cabinet des frères Dupuy est fréquenté par Galilée lors de son séjour parisien de 1616 à 1623. Peiresc contribue à la diffusion des idées de Galilée et de Harvey. Le Bureau d'Adresses et *la Gazette* de Théophraste Renaudot, les Académies Montmor, Bourdalot, Le Pailleur accueillent fréquemment, dans leurs conférences et débats, des savants étrangers. À ces lieux érudits français s'ajoutent ceux d'autres pays : chez les Anglais, le « collège invisible » associé à Samuel Hartlib ou le groupe autour de John Wilkins à Oxford ; en Italie, les Académies dei Lincei, del Cimento, della Crusca.

Quels idiomes, quel idiome parle-t-on dans cette République des Lettres ? Pour résumer, marquant déjà le déclin du latin et préfigurant l'essor du français au XVIIIe siècle comme *lingua franca* de la République des Lettres (ou des Sciences), les années 1620-1670 correspondent à une période de liberté langagière, d'émancipation linguistique, d'affirmation des vernaculaires, dont les langues romanes. La distance entre idiome vulgaire et idiome savant s'estompe. Le français, l'espagnol, l'italien deviennent des langues de savoir à part entière.

Devant ce tableau général, des concepts ou notions comme *langue commune, langue nationale, langue standard, langue de civilisation, langue littéraire* pourraient s'avérer utiles en vue d'une discussion plus avertie. Néanmoins, la relative ambiguïté et confusion qui règnent parfois à leur égard dans les théories linguistiques et sociolinguistiques modernes invitent à une certaine prudence terminologique.

Daniel Baggioni associe aux XVe-XVIe siècles, et plus rigoureusement à la période 1550-1650, l'étiquette de « première révolution écolinguistique en Europe occidentale », qui consiste à

> « substituer à une écologie de la communication dominée, dans les usages formels, par le latin, une écologie fondée sur la coexistence, dans des espaces plus ou moins territorialisés, de ce médium universel et d'une langue commune. Au plurilinguisme transcendé par l'usage écrit savant du seul latin succède une nouvelle écologie, organisée par le multilinguisme, où coexistent les langues communes en voie de grammatisation dans des espaces découpés plus ou moins stato-nationalement. […] Le "dallage" de l'Europe en différents espaces tendanciellement monolingues par la diffusion d'une langue commune et en même temps unifiés structurellement en réseau. […] Ces différentes langues communes sont appelées à devenir plus tard certaines des langues nationales de l'Europe contemporaine dans le processus sociopolitique (XVIIIe-XXe siècle) qui transformera les États nationaux en États-nations » (Baggioni, 1997 : 74).

Pour les plus anciennes langues de l'Europe, la gestation de *koinès* mène ainsi à la fixation, par description et prescription, de la *langue standard*, ensuite à l'apparition des *langues communes*, base des *langues nationales*. Cette métamorphose des vernaculaires arrive donc au tournant de la Renaissance, dans des espaces énonciatifs et communicatifs nouveaux. Le rôle des sociétés savantes est n'est pas moins définitoire que celui des visionnaires ; la fertilité linguistique du partage dans la République des Lettres est décuplée par « l'action primordiale d'un individu sur la détermination de la norme d'une langue commune » (Baggioni, 1997 : 88). Les exemples abondent : la traduction de la Bible de Luther pour l'allemand, Dante pour l'italien, Jan Blahoslav pour le tchèque, Lomonossov et Pouchkine pour le russe, Christian Pedersen pour le danois (*ibid.*).

Il y a, d'un côté, les écrits savants, avec la coexistence du latin (outil d'échange et de dissémination favori des hommes de sciences, voire des grands imprimeurs et libraires : la production des Elzevier reste ainsi majoritairement latine) et des vernaculaires (*Discours de la méthode* de Descartes, 1637, et *Essay on Human Understanding* de Locke, 1690, sont d'abord rédigés, respectivement, en français et en anglais, ensuite traduits en latin). Quelquefois, et non seulement pour les lettres proprement dites, les choix personnels sont plus fermes et radicaux : Ronsard n'a jamais écrit en latin ; à quelques exceptions près (*Essay pour les coniques*, 1640 ; « Adresse à la célèbre Académie parisienne de Mathématiques », 1654), Pascal préfère lui aussi le français.

Il est aussi question, d'ailleurs, de motivation personnelle. Au-delà des impératifs professionnels, les individus peuvent apprendre des langues en vertu du fait social,

> « pour le commerce ordinaire de la société, pour la communication de leurs pensées dans la vie commune, sans avoir le dessein de les faire servir à d'autres usages » (J. Locke, 1966 [1693] : 224).

Dans des cas pareils, l'apprentissage doit passer, selon certains, plutôt par la « méthode naturelle », l'« usage, la « routine », se baser sur la mémoire et l'imitation et ignorer la grammaire :

> « Les langues ne sont pas le produit des règles ni de l'art, elles proviennent du hasard et de l'usage commun du peuple. Ceux qui les parlent bien ne suivent pas d'autre règle que l'usage... » (*ibid.*).

Certes, cette vision peut être vite taxée de simpliste et de partielle, surtout au XVIIe siècle – période de grands débats théoriques sur la nature de la langue et de son rapport avec la pensée, sur l'importance des grammaires, des manuels, des dictionnaires, sur le besoin de contrastivité et d'analycité – et, de surcroît, donnée après la publication de la *Grammaire* (Arnauld et Lancelot, 2010 [1660]) et de la *Logique* (Arnauld et Nicole, 2011 [1662]) de Port-Royal. Mais ce n'est pas notre but ici de nous attarder sur les diverses manifestations de cet intérêt particulier et constant pour la philosophie du langage et les questions proprement linguistiques, ni sur l'utilité et la nécessité des ouvrages prescriptifs pour l'espace et la période qui nous concernent, ceux de la *Respublica literaria*.

De cette dernière, nous retenons, dans notre examen des manières dont on communique lettres et savoirs, plutôt le recours aux langues vivantes. De plus en plus important à partir du milieu du XVIIe siècle, celui-ci s'avère parfois, quoique fondamentalement porteur de modernité, le fruit d'une longue tradition : en Italie et en France, par exemple, l'humanisme vernaculaire englobait déjà les disciplines scientifiques[76]. Cette utilisation de la langue parlée en science n'était donc pas forcément une spécificité de la révolution évoquée par Daniel Biaggioni – en tout cas, pas toujours un privilège démocratique pour les sciences nouvelles. En même temps, le passage de la modernité scientifique par les idiomes vivants semble obligatoire :

[76] Voir I. Pantin, « Latin et langues vernaculaires dans la littérature scientifique européenne au début de l'époque moderne (1550-1635) », in Chartier et Corsi, 1996 : 43-58, 43.

> « Tandis que Galilée considérait le vernaculaire comme un instrument de transformation de la science, la linguistique aristotélicienne, depuis Scaliger, Pomponazzi et Trissino, envisageait l'emploi scientifique de l'italien comme une modernisation linguistique soumise au problème fondamental de l'uniformité des termes, des notions et de la présentation du discours scientifique : il s'agissait donc d'un problème inhérent à la perpétuation de la science elle-même »[77].

À part les préférences personnelles et professionnelles, il existe les réalités langagières nationales, souvent stéréotypées. Depuis la fin du XVIe siècle et presque jusque dans les dernières années du règne de Louis XIV, les Français manifestent un réel intérêt pour l'espagnol (pour des raisons historiques, politiques et culturelles, liées à la fois à la persistance des conflits franco-espagnols et aux fortes racines hispaniques de la famille royale[78]), malgré « lo mal que se hablaba por entonces el español en París », dénoncé à l'époque par l'Espagnol Simón Deça de Sotomayor dans son *Abrégé de la grammaire espagnolle* (1659) (*apud* Sánchez Pérez, 1992 : 109). Le livre de Sotomayor est précédé d'autres ouvrages normatifs pour l'espagnol, telle l'incontournable grammaire castillane d'Antonio de Nebrija (dont la première parution, de 1492, ne marque pas vraiment la France du XVIIe siècle) et, parmi les auteurs français, la grammaire espagnole (première édition : 1597) de César Oudin, qui enseigne l'espagnol à la Cour de France. Côté manuels, il y a la *Parfaite méthode pour entendre, escrire et parler la langue espagnole* de Nicolas Charpentier (1596), la *Tres utile grammaire pour apprendre les langues Françoises, Italienne et Espagnole* d'Antoine Fabre (1626) ou la *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole* de Claude Lancelot (1660). On voit en même temps fleurir, en France, vers le milieu du XVIe siècle, dans des éditions bilingues, toute une littérature espagnole qui attire la curiosité des Français et les incite à s'intéresser à cette langue. Jusqu'au XVIIe siècle, la publication de livres espagnols en France (la moitié, à Lyon) est le double de la production de l'Espagne même et totalise un nombre de parutions espagnoles correspondant à tous les autres pays réunis (Etayo-Piñol, M.A., 1991). Par la suite,

[77] P. Redondi, « Galilée et Comte : l'italien comme langue universelle », in Chartier et Corsi, 1996 : 59-75, 73.

[78] « L'apprentissage de la langue dut se propager parmi les hommes de l'armée du roi, accoutumés à s'affronter avec un ennemi presque héréditaire » (Ph. Hourcade, « Langues étrangères dans les divertissements de cour et de ville sous Louis XIV », in Giraud, 1997 : 231-246, 241).

> « l'engouement pour l'espagnol semble extrêmement vif en France, dans le second quart du XVIIe siècle surtout » (Martin, 1999 : 279).

Chez les poètes baroques, la dérision est monnaie courante, même lorsqu'il est question des langues. À pédant (courtisan, mondain, etc.), pédant et demi. Vincent Voiture, qui connaît très bien l'espagnol, écrit le 24 janvier 1642 à Pierre Costar :

> « […] il [le Sommeil] sait faire des fards qui valent mieux, sans comparaison, que tout le blanc et tout le rouge d'Espagne : *no usava afeytes Dorinda, y asi desperto con los, que el sueño le avia dado* (apprenez un peu l'espagnol ; quand ce ne seroit que pour ne pas nous rompre tant la tête avec votre italien.) Il n'est pas non plus si pesant que vous pensez » (Lettre XVI, in Voiture, 1967 [1855] : 138).

La même tonalité narquoise est adoptée par l'Espagnol Juan Ángel de Sumarán, « maître et interprète de langues » en territoire allemand, à Bavière, qui publie, en 1626, plusieurs livres intitulés *Thesaurus*, dédiés non seulement à cinq importantes langues européennes (allemand, espagnol, français, italien, latin), mais aussi, en vertu d'un élan critique, civilisateur et utilitaire, à son pays,

> « nuestra nacion Española, poco curiosa de saber lenguas estrangeras, cosa muy indigna de una Nacion tan nombrada en estos siglos ; teniendo á tantas naciones debaxo de su dominio, cuyas lenguas deurian saber perfectamente por muchos respetos. Porque por las lenguas se viene á saber en tierras estrangeras en poco tiempo lo que nunca sin ellas se supiera ny entendiera en mucho ; por las lenguas se mantiene la buena correspondencia, y amistad. Por las lenguas se oye benignamente, las relaciones, quexas y diferencias que en la Republica ocorren, y a distinguir lo bueno de lo malo, sin haver menester Interprete, porque muchas veces se dexa de comunicar una cosa á un principe ó Señor, por no querella comunicar sino a el mesmo, ni que venga por terceros, sino por su mesma boca, ó escritura sabiendo que la entiende. Por las lenguas se alcanza mucho, que no se alcançara no sabiendolas » (*apud* García Bascuñana, 2009).

Pour revenir aux Français, leur ouverture langagière vise aussi, au XVIIe siècle, l'italien, pour de multiples raisons : savantes (communication avec Galilée et Torricelli), politique et diplomatique (relations avec Rome et la papauté), culturelles et mondaines (engouement pour l'opéra et le théâtre). Cette passion italianisante envahit non seulement la réalité, mais aussi l'utopie. On la voit œuvrer avec fantaisie pour colorer la trame de romans comme les *Estats et empires de la lune* de Cyrano de Bergerac (1650/1655), où la science-fiction se donne aussi des ambitions ethnolinguistiques :

> « J'avois encore à peine achevé la dernière lettre que je me trouvé estendu sur des bruyères au coupeau d'une petite colline, et deux ou trois pasteurs autour de moy qui récitoient les litanies et me parloient italien. "Ô ! M'escriés-je alors, dieu soit loué ! J'ay donc enfin trouvé des chrestiens au monde de la lune. Hé ! Dites-moy, mes amis, en quelle province de vostre monde suis-je maintenant ?" "En Italie", me respondirent-ils. "Comment, interrompis-je, y a-t-il une Italie aussy au monde de la lune ?" J'avois encore si peu réfléchi sur cet accident que je ne m'estois pas encore apperçeu qu'ilz me parloient italien et que je leur respondois de mesme » (Cyrano de Bergerac, 2004 [1650/1655] : 159).

L'italomanie est manifeste surtout au théâtre. Des troupes de comédiens italiens et espagnols jouent ou s'installent souvent en France. Dans la première moitié du siècle, l'influence de la langue italienne sur le ballet à la française est évidente,

> « comme si celle-ci, aux oreilles charmées des sujets de Louis XIV, était la plus apte à exprimer les sujets du cœur » (Ph. Hourcade, *ibid.*, 236).

En tout cas, à partir de Molière, des références sont acquises. La distinction entre langue maternelle et langues étrangères est claire, et la comédie se permet de railler l'identification pseudo-savante de la voie de communication, devenue dialogue absurde et vide. Dans l'exemple suivant, du *Mariage forcé* (1664), Pancrace est un médecin aristotélicien, statut que Molière récupère afin de se moquer, à sa manière, de la pédanterie :

> « SGANARELLE. Eh ! laissez tout cela, et prenez la peine de m'écouter.
> PANCRACE. Soit. Que voulez-vous me dire ?
> SGANARELLE. *Je veux vous parler de quelque chose*.
> PANCRACE. *Et de quelle langue voulez-vous vous servir* avec moi ?
> SGANARELLE. De quelle langue ?
> PANCRACE. Oui.
> SGANARELLE. Parbleu ! *de la langue que j'ai dans la bouche. Je crois que je n'irai pas emprunter celle de mon voisin*.
> PANCRACE. Je vous dis : *de quel idiome, de quel langage* ?
> SGANARELLE. Ah ! c'est une autre affaire.
> PANCRACE. Voulez-vous me parler italien ?
> SGANARELLE. Non.
> PANCRACE. Espagnol ?
> SGANARELLE. Non.
> PANCRACE. Allemand ?
> SGANARELLE. Non.
> PANCRACE. Anglois ?
> SGANARELLE. Non.
> PANCRACE. Latin ?
> SGANARELLE. Non.
> PANCRACE. Grec ?
> SGANARELLE. Non.
> PANCRACE. Hébreu ?
> SGANARELLE. Non.
> PANCRACE. Syriaque ?
> SGANARELLE. Non.
> PANCRACE. Turc ?
> SGANARELLE. Non.
> PANCRACE. Arabe ?

> SGANARELLE. Non, non, françois.
> PANCRACE. Ah ! françois !
> SGANARELLE. Fort bien.
> PANCRACE. Passez donc de l'autre côté ; car *cette oreille-ci est destinée pour les langues scientifiques et étrangères, et l'autre est pour la maternelle* »[79] (Scène 4).

Molière n'hésite pas à se mêler de diplomatie et de traduction. Son *Bourgeois gentilhomme* (1670) ouvre la porte à toutes les audaces culturelles et linguistiques. Dans cette affaires des langues qui intéresse plus d'un à la Cour parisienne à la fois ethnocentrique et cosmopolite, les équivalences et transpositions proposées n'ont pas de limites : on apprend, lorsque la question turque occupe le devant de la scène avec la cérémonie bouffonne, que « cciam croc soler ouch alla moustaph gidelum amanahem varahini oussere carbulath » signifie « N'as-tu point vu une jeune belle personne, qui est la fille de Monsieur Jourdain, gentilhomme parisien », que « Marababa sahem » veut dire «Ah que je suis amoureux d'elle », « cacaracamouchen » c'est « ma chère âme » et, bien entendu, le « mamamouchi » ne peut être qu'un « paladin » en bon français. Rien d'étonnant que la conclusion de Monsieur Jourdain, orientaliste avant la lettre, soit unilatérale et sans équivoque : « Voilà une langue admirable, que ce turc ! ». Le *Bourgeois gentilhomme* s'achève pacifiquement – à l'européenne, dirait-on aujourd'hui – avec un « Ballet des Nations », dont la troisième entrée est, en vers, chant et danse, espagnole, la quatrième, italienne, et la cinquième, française, avant que les applaudissements ne viennent sceller l'entente et la bonne humeur multiculturelles. Molière aura une fois de plus atteint son but :

> « La comédie ridiculise non seulement les Turcs, mais aussi la classe marchande française qui traite le plus souvent avec eux. Plusieurs langues, y compris le sabir, figurent dans le texte, aussi bien que les rites de la religion musulmane, avec dervis, ainsi que les gestes traditionnels de la culture (la bastonnade) figurent dans la comédie, mais toutes ces touches d'authenticité sont couchées dans un discours qui le plus souvent est composé de non-sens et qui ridiculise la culture ottomane. » (M. Longino, « Molière », in POUILLON, 2008 : 689).

Le même Molière se fait plaisir à réinvestir le *lamento* comme *topos* de l'opposition « cœur qui « chante » – cœur qui « soupire », formule qui « oppose et met sur le même plan le naturel français et l'excès italien » (Ph. Hourcade, in Giraud, 1997 : 245). Comme pour illustrer ce contraste, dans la tragédie-ballet *Psyché*, les pleurs italianisants sont introduits, dans le premier intermède, par une description traversée par l'isotopie de l'effroi :

[79] C'est nous qui soulignons à chaque fois.

> « PREMIER INTERMÈDE
> La scène est changée en des rochers *affreux*, et fait voir en éloignement une grotte *effroyable*. C'est dans ce désert que Psyché doit être exposée, pour obéir à l'oracle. Une troupe de personnes *affligées* y viennent *déplorer* sa *disgrâce*. Une partie de cette troupe *désolée* témoigne sa *pitié* par des plaintes *touchantes*, et par des concerts *lugubres* ; et l'autre exprime sa *désolation* par une danse pleine de toutes les marques du plus *violent* désespoir[80].
> PLAINTES EN ITALIEN
> Chantées par une femme désolée, et deux hommes affligés.
> FEMME DÉSOLÉE
> *Deh, piangete al pianto mio,*
> *Sassi duri, antiche selve,*
> *Lagrimate, fonti e belve*
> *D'un bel voto il fato rio.*
> PREMIER HOMME AFFLIGÉ
> *Ahi dolore !*
> SECOND HOMME AFFLIGÉ
> *Ahi martire !*
> PREMIER HOMME AFFLIGÉ
> *Cruda morte !*
> SECOND HOMME AFFLIGÉ
> *Empia sorte !*
> TOUS TROIS
> *Che condanni a morir tanta beltà.*
> *Cieli, stelle, ahi crudeltà* […] » (*Psyché*[81] , I, 6).

Au-delà de cette rivalité linguistique et culturelle et du plurilinguisme de Cour, l'italien devient un prétexte pour renforcer le prestige et la qualité du français pratiqué par les contemporains de l'Académie française, depuis la fondation de celle-ci en 1635, ainsi que (et surtout) des écrivains classiques, dont Molière et ses collaborateurs :

> « Et si les opéras italiens (tout comme les ballets) restèrent à l'état de livrets-programmes, souvenirs délaissés de voluptueux spectacles, l'œuvre dramatique de Quinault et de Lully répondait à de hautes visées : le texte du livret devait accéder enfin à la dignité d'une œuvre littéraire et ressusciter en langue française, et en mieux, l'antique tragédie disparue » (Ph. Hourcade, *ibid.*, 241).

[80] Les italiques de ce paragraphe nous appartiennent.

[81] *Psyché* (LWV 45), tragédie-ballet sur un livret de Molière, Corneille, Lully et Quinault, créée le 17 janvier 1671 aux Tuileries 1671. Lully signera aussi la musique du *Ballet des ballets* (LWV 46), ballet avec 7 entrées sur un livret de Molière et Quinault, créé le 2 décembre 1672, « dansé devant sa majesté en son château de S. Germain-en-Laye » et parodiant des séquences de Psyché. On note, dans le « PREMIER ACTE DE LA COMÉDIE » de ce dernier ballet, les « PLAINTES EN ITALIEN. Chantées par Mademoiselle Hylaire, Messieurs Morel, et Langeais », suivies par leur traduction, une « Imitation en Vers Français ». Le *Ballet de la raillerie* (LWV 11), ballet à douze entrées composé par Lully sur un texte d'Isaac de Benserade, « dansé par le roi les 19, 20, 22 et 23 février 1659 », au Louvre, opposait déjà, dans un pastiche révélateur, la musique française à la musique italienne.

Ce trio roman, français-italien-espagnol, est déterminant. Du reste, dans l'aire des langues latines, le portugais a, au XVIIe siècle, une portée internationale moindre. Il va de soi que la variété linguistique est complétée par les patois et les parlers locaux, mais pour les « grandes langues » il faut s'en tenir à la triade évoquée. Elle est d'ailleurs non seulement théorisée et problématisée dans des ouvrages théoriques, mais transposées dans des essais philosophiques et des textes littéraires. Gilles Siouffi, qui parle de ce « dialogue italo-franco-espagnol » à propos de « ce qu'il est légitime de conserver des modèles antiques en termes de culture de la langue », car « une culture de la langue se trouve interprétée comme une idiosyncrasie linguistique » (2011 : 183), donne comme exemple les *Entretiens d'Ariste et d'Eugène* :

> « trois langues, qui viennent toutes trois du Latin, comme de leur source, [mais] qui ne se ressemblent point, & qui ont inclinaisons fort contraires, comme il arrive souvent dans les familles » (Bouhours, 2003 [1671] : 126).

Si à la Cour et même dans la Ville la question linguistique reste souvent plutôt un élément spectaculaire, de représentation, d'image, pour le Livre ou le Cabinet les enjeux sont, on l'a déjà vu, des plus complexes et sérieux. Avec François de Sales, par exemple, la transition entre le XVIe et le XVIIe siècle implique des atouts langagiers indispensables pour les combats menés au nom de la doctrine et de la morale :

> « Avec les fougueux capucins, François de Sales s'entretenait bien évidemment en italien. S'ajoutant à celle du latin et du français, sa compétence trilingue servait ainsi les intérêts de la Contre-Réforme »[82].

Et cela, partout dans la République des Lettres. Graduellement, le plurilinguisme se transforme en véritable régime communicationnel à l'échelle transnationale, il valide parfois la condition sociale, assure l'appartenance aux milieux élitistes ou savants et stimule ou conditionne la médiation du savoir :

> « L'on assiste ainsi à la lente naissance d'un système linguistique complexe, dans lequel – du moins hors de France et des franges de l'Europe – trois langues sont impliquées : la langue vulgaire, le latin et le français » (Frijhoff, 1991 : 124).

[82] Viviane Mellinghoff-Bourgerie, « Le trilinguisme de François de Sales, au carrefour de l'humanisme, de la politique et de la spiritualité », in Giraud, 1997 : 247-264, 248.

La formation des citoyens de la République des Lettres, communauté transnationale et polyglotte, plurilingue, obéit à des normes du savoir et des savoirs (savoir-être, savoir-faire, savoir-dire) qui passent par la maîtrise et l'usage averti des langues. Sans que cette éducation ou cet idéal soit uniforme ou unitaire. L'*habitus* culturel, la classe sociale, l'adhésion à telle ou telle doctrine, école ou académie recommandent ou imposent tel ou tel usage, tel ou tel intérêt, tel ou tel mérite. En tout cas, le français est côtoyé à large échelle, tant dans l'éducation privée des milieux privilégiés que dans la diffusion des idées savantes. Cela est une constante dans beaucoup de pays européens, surtout dans ceux qui se veulent les tenants du progrès et de la liberté de communication, dont les Pays-Bas :

> « […] l'on s'adresse à ses jeunes enfants dans la langue du pays, jusqu'à ce qu'ils aient un minimum d'autonomie, c'est-à-dire après avoir atteint l'âge de 8 à 10 ans. Outre les deux langues secondes, celle du livre et celle des lettres, l'enfant grandit donc en utilisant activement sa vraie langue maternelle, celle de ses parents. Ceux-ci ne confondent pas les registres. Dans la famille Huygens, des hauts fonctionnaires hollandais fortunés et intellectuellement doués, une famille polyglotte par excellence, la velléité d'un des jeunes garçons qui mime et imite le français des adultes est considérée comme un caprice d'enfant : le français s'apprend et s'exerce dans les rapports avec autrui, mais ne saurait s'ériger en rival de la langue maternelle qui demeure la langue de conversation intime. Ce n'est que quand l'enfant est capable de discerner les registres qu'il est autorisé à adopter l'usage actif du français » (Frijhoff, 1991 : 125).

Les langues vont de pair avec le style et la rhétorique. L'Italie et l'Espagne s'imposent surtout par leurs théories et styles du moment (conceptisme, gongorisme, cultisme, marinisme), avec une influence essentielle sur l'esthétique baroque, y compris en France, où il y aura néanmoins, dans la deuxième partie du siècle, une réaction ou une réplique majeure : le classicisme, qui, lui, reste spécifiquement français (voir, entre autres, Conte, 2008 : 118). Parallèlement, le « style moyen », issu d'une esthétique de la modération et d'une « rhétorique intériorisée », domine les échanges érudits, la communication savante, dans leurs formes spécifiques qui sont la conversation et la correspondance :

> « Ce style, qui commence à prendre conscience de soi sous Richelieu, sera pour une large part un compromis entre la tentation italienne, orientée vers l'asianisme fleuri, et la tentation hispano-flamande, orientée vers l'atticisme épigrammatique de Lipse » (Fumaroli, 2002 : 33).

Dans cette communauté supranationale du partage et de la communication (tantôt irénique et fraternelle, tantôt belliqueuse et polémique), certains savants sont de véritables *servers* ou relais de l'information et également des entremetteurs ou agitateurs pragmatiques parmi leurs pairs. Cette République des Lettres en est également une des réseaux : épistoliers, scientifiques, académiques, etc. Le père minime Marin Mersenne, par exemple, est en contact, en France, avec Descartes, Gassendi, Desargues, Roberval, Carcavy, Fermat, les Pascal (Étienne et Blaise), mais aussi, à l'étranger, avec les Italiens Galilée, Torricelli, Cavalieri, Baliani, Ricci, les Hollandais Isaac Beeckman et Van Helmont, les Huygens (Constantin et Christiaan), les Anglais Pell, Hobbes, Haak, Cavendish, l'Allemand Kircher, le Polonais Hevelius.

Parfois il y a imitation (voir plagiat) d'idées et de manières, surtout lorsque celles-ci sont gages d'autorité. Ainsi, les jésuites de Rome semblent généralement attirés par les styles académiques de Paris et de Salamanque (Wallace, 1981 : 229, 241).

Les dix-sept tomes de la correspondance de Marin Mersenne illustrent presque tous les cas de figure pour la communication savante : les savants français s'écrivaient entre eux en latin (correspondance entre Marin Mersenne et Claude Rangueil, Arnauld Bernard, Guillaume Bredeau, Jean-François de Gondy, Jacques Hallé, André Rivet), mais aussi en français (lettres entre Marin Mersenne et Jean Titelouze).

Les attaques de Marin Mersenne contre, à ses yeux, les « hérétiques » et les « athées » (Robert Fludd, Sixten Amama, Thomas Campanella), au nom de controverses de nature théologique, philosophique, scientifique, philologique, sont menées en latin.

Des interlocuteurs de pays et idiomes différents peuvent échanger en latin (lorsque Hobbes écrit à Mersenne, Mersenne à Hévélius, Wallis à Huygens), en français (correspondance de Mersenne et l'Irlandais Henry De Stanihurst ou le Hollandais Constantin Huygens ; avec des intrusions, ci et là, en latin et en italien : *aliud agens*, *de vacuo*, *un catarrho di più* – Mersenne, 1932-1988, vol. XV : 37-38), en italien (Ricci à Mersenne). Les mélanges sont courants (latin et français : Gabriel Thibaut à Mersenne).

La correspondance de John Wallis (Wallis, 2003-2014) fait voir des faits similaires : Oldenburg écrit à Boyle en anglais, mais cite, sans le traduire, un fragment de lettre en français reçue d'un « Parisian friend » (Henri Justel) ; Huygens et Carcavi s'écrivent en français, mais les expressions latines (*ad pompam facere visum est*), qui

relèvent d'un fonds de sagesse partagée, sont un réflexe savant. Pareillement, les confrères peuvent s'écrire en latin, qu'il soient conationaux, anglais (Wallis à Kenelm Digby), ou non (Wallis à Christiaan Huygens).

Pour compléter la gamme des langues connues par Mersenne, Claudio Buccolini (2013) reprend la thèse de Corneliis de Waard (1933) et Frances Amalia Yates (1947), portant sur une possible traduction de *Sylva Sylvarum*, de Francis Bacon, faite par le père minime.

En tout cas, admirateur et connaisseur de tant de langues et de savants, sa conviction paradoxale (dans un « climat d'étrangeté intellectuelle ») est que tout peut se ramener à la France, d'où son désir d'inviter, en sa qualité de médiateur de la République des Lettres (reconnue explicitement, entre autres, par un Samuel Sorbière : « il estoit continuellement en action pour recueillir les raisonnements d'autruy, & pour en faire part à tous ceux qui les vouloient entendre », Lettre du 1er février 1658 à Hobbes, in Sorbière, 1660 : 634), tant le « moine calabrais » que le « physicien toscan », Campanella et Galilée, à s'installer en France afin d'y goûter à la *libertas gallica* :

> « *Utinam nostra te Gallia, quemadmodum R. P. Campanellam, teneret, ut duobus summis viris eodem saeculo eodemque loco frueremur, et ea esses libertate qua Gallos esse contingit* » (Lettre à Galilée du 27 novembre 1637, in Mersenne, VI : 340, *apud* Paganini, 2008 : 130).

La maladie ou la folie des langues se propage rapidement. Les femmes, nobles, savantes, en ont été touchées elles aussi. Gilles Ménage, un des grammairiens et enseignants d'italien les plus influents dans la France du XVIIe siècle, propose un apprentissage pluriel à Madame de Sévigné et à Madame de La Fayette :

> « D'abord ces deux dames avaient reçu une tout autre éducation que Mme de Longueville […]. Ménage avait appris à Mlle de Rabutin et ensuite à Mlle de Lavergne, pendant leur jeunesse et même après leur mariage, non-seulement la langue française telle qu'on la parlait et l'écrivait à l'Académie, mais la langue des beaux esprits du temps, l'italien, et même un peu de latin ; il ne leur fit grâce que du grec. […] Leur professeur était aussi leur adorateur platonique. […] Il leur adressait des stances, des sonnets, des idylles, des madrigaux, des vers de toute sorte en français, en italien et en latin. Il célébrait tour à tour *formosissima Laverna* et *la bellissima marchesa di Sevigni*. Il ne se serait pas donné la peine de composer, à l'honneur de leur esprit et de leurs charmes, des vers latins et italiens qu'elles n'eussent pas compris. Bien loin de là, l'une et l'autre écrivaient fort bien en italien » (Cousin, 1851 : 404-405).

Madame de Sévigné, élevée elle-même aux belles-lettres et aux langues, n'économise pas ses évaluations des idiomes. Dans de nombreux cas, l'élite française utilise l'italien pour l'usage « interne ». D'une part, c'est, de toute évidence, un loisir, mais, d'autre part, cela traduit l'évolution des idées, la recherche de nouveaux modes d'expression et stratégies rhétoriques, ainsi que le goût de l'innovation et de la modernité dans la pédagogie des langues :

> « Et l'italien, l'oubliez-vous ? J'en lis toujours un peu pour entretenir noblesse » (Lettre 150, du 7 juin 1671, in Sévigné, 1972 : 268).
>
> « Mais, ma bonne, je vous admire. Vous écrivez italien comme le cardinal Ottobon, et même vous y mêlez de l'espagnol : manera n'est pas des nôtres. Mais j'admire vos phrases, il me serait impossible d'en faire autant. Amusez-vous à le parler, c'est une très jolie chose. Vous le prononcez bien ; vous avez du loisir ; continuez » (Lettre 264, du 13 avril 1672, in Sévigné, 1862-1868, vol. 3, 1862 : 16).

L'amie de Port-Royal partage le désir de diffusion des connaissances et de la connaissance de la langue, détermination identifiable chez certains Solitaires. Elle se veut efficace même dans les cercles diplomatiques :

> « J'entreprendrai après cela d'apprendre l'italien à notre ambassadeur de Venise » (Lettre 159, du 22 avril 1671, in Sévigné, 1862-1868, vol. 2, 1862 : 181).

Néanmoins, malgré sa qualité d'utilisatrice zélée de langues modernes, Madame de Sévigné se montre parfois débordée ou décidément apathique. Cela peut être simplement le signe d'un subtile adhésion à l'*otium*, soigneusement cultivé à l'époque, qui vient compléter le penchant beaucoup plus évident pour le *negotium*, manifeste chez cette fervente épistolière :

> « […] et comme nous fichons quelquefois de l'italien dans nos lettres, je lui avois mandé, pour lui expliquer mon repos et ma paresse ici :
> *D'ogni oltraggio e scorno*
> *La mia famiglia e la mia gregge illesa*
> *Sempre qui fu, nè strepito di Marte*
> *Turbò ancor questa remota parte* » (Lettre 475, du 8 décembre 1675, in : Sévigné, 1862-1868, vol. 6, 1862 : 265).

Un autre exemple non port-royaliste de préjugés de l'époque liés à l'usage et à l'utilité des langues vivantes est, dans le *Traité de l'éducation des filles* (1687), la peur de ce que l'italien et l'espagnol pourrait faire à une jeune fille – dans les termes de Fénelon,

à une « fille de qualité », pendant féminin et juvénile de l'« honnête homme », idéal humain du XVIIe siècle français. La *qualité* est ici l'équivalent de l'*honnêteté*, dénominateur commun de tous les acquis intellectuels et moraux que quelqu'un pourrait et devrait posséder. Pour une « fille de la qualité » donc, par rapport au latin, tant l'italien que l'espagnol seraient, dans le meilleur des cas, inutiles, et dans le pire, dangereux ou damnés :

> « On croit d'ordinaire qu'il faut qu'une fille de qualité, qu'on veut bien élever, apprenne l'italien et l'espagnol ; mais je ne vois rien de moins utile que cette étude, à moins qu'une fille ne se trouvât attachée auprès de quelque princesse espagnole ou italienne, comme nos reines d'Autriche et de Médicis ; d'ailleurs, ces deux langues ne servent guère qu'à lire des livres dangereux et capables d'augmenter les défauts des femmes : il y a beaucoup plus à perdre qu'à gagner dans cette étude. Celle du latin serait bien plus raisonnable, car c'est la langue de l'église. […] dans l'italien et dans l'espagnol […] règnent un jeu d'esprit et une vivacité d'imagination sans règle » (Fénelon, 1851-1852 [1687], 1851, vol. V : 595).

La *Relation du voyage d'Espagne* (1691) de Marie-Catherine Aulnoy porte sur la Cour et la ville de Madrid à la fin du XVIIe siècle. Le récit s'arrête, entre autres, sur un cas exceptionnel où une impasse linguistique paradoxale semble atteinte : une femme réussit à oublier sa langue maternelle, le français, sans être en mesure de passer de façon pertinente à une autre langue ou à d'autres langues. Elle reste dans une sorte de zone neutre, correspondant à une dégradation ou régression de la langue maternelle parfaite à des mix linguistiques imparfaits, résultat d'une adaptation impropre à un nouvel environnement culturel. L'extrait suivant finit avec un véritable postulat sociolinguistique :

> « Ma parente était habillée, moitié à la française, moitié à l'espagnole ; elle parut ravie de me voir, et ma joie ne cédait en rien à la sienne. Je ne la trouvai point changée quant à sa personne ; mais je ne pus m'empêcher de rire de sa manière de parler ; elle ne sait plus guère le français, quoiqu'elle le parle toujours, et qu'elle l'aime tant, qu'il lui a été impossible d'apprendre parfaitement aucune autre langue ; de sorte qu'elle mêle l'italien, l'anglais et l'espagnol avec la sienne naturelle, et cela fait un langage qui surprend ceux qui savent comme moi qu'elle a possédé la langue française dans toute sa pureté, et qu'elle pouvait en faire des leçons aux plus habiles. Elle ne veut pas qu'on lui dise qu'elle l'a oubliée, et, en effet, elle ne peut le croire, parce qu'elle n'a pas discontinué de la parler chez elle avec quelques-unes de ses femmes, ou avec les ambassadeurs et les étrangers qui la savent presque tous. Cependant elle parle fort mal ; car, si l'on n'est pas à la source, l'on ne saurait guère bien parler une langue qui change tous les jours, et dans laquelle il se fait sans cesse de nouveaux progrès »[83] (Aulnoy, 1874 [1691] : 258-259).

[83] Ici encore, c'est nous qui soulignons.

2. Port-Royal comme lieu de culture : les Petites Écoles et les manuels

Le monastère de Port-Royal, berceau du jansénisme en France, est aujourd'hui encore, pour certains, un symbole d'un culte ou de la dernière grande hérésie catholique. Ce qui intéresse ici ce ne sont pourtant pas les doctrines ou les controverses, mais la culture et la communication.

Port Royal désigne une école de spiritualité et, en même temps, une véritable institution d'éducation. Les élèves y sont inscrits dans les Petites Écoles. Comme les jansénistes sont en conflit permanent avec les jésuites, celles-ci doivent s'installer, le plus souvent, dans des maisons privées. À Paris, cela est particulièrement difficile, pour des raisons de concurrence : par exemple, la maison d'enseignement privé dirigée par le père jésuite Bagot, située dans un endroit avec un nom prédestiné, rue d'Enfer.

De nombreux ouvrages scientifiques et pédagogiques sont produits dans le monastère ou dans les milieux proches de Port-Royal. Ils visent une formation solide et encyclopédique : méthodes de langues (pour le latin et le grec, bien évidemment, mais aussi pour des langues vivantes : l'italien et l'espagnol – Claude Lancelot, *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole* (1660), *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue italienne* (1660) –, manuels/synthèses humanistes – Antoine Arnauld, Claude Lancelot, *Grammaire générale et rationnelle* (1660) ; Antoine Arnauld, Pierre Nicole, *La Logique ou l'Art de penser* (1662) –, traités de mathématiques – Antoine Arnauld, *Nouveaux Élémens de Geometrie* (1667) –, sommes historiques – Louis-Sébastien Le Nain de Tillemont, *Histoire des empereurs et des autres princes qui ont régné durant les six premiers siècles de l'Église* (1690) ; *Vie de saint Louis, roi de France* (1847-51 (6 vol.). Une méthode originale de lecture imaginée apparemment par Blaise Pascal est aujourd'hui perdue. En intime collaboration avec Port-Royal, Jean Domat, jurisconsulte et avocat du Roi, ami de Pascal, conçoit « le premier traité global et ordonné de la justice » (Mesnard, 2006), *Les Lois civiles dans leur ordre naturel* (1689), en vertu du grand intérêt des Solitaires pour la question du droit et de juste en général :

> « Un grand corps de droit, aussi novateur que les modèles déjà fournis par les autres disciplines, pouvait compléter ce vaste programme » (Mesnard, 2006).

Il s'agit ici de livres très modernes, qui sont d'abord retenus comme outils pratiques pour les enseignants, et ainsi vérifiés dans le temps, avant d'être effectivement publiés et livrés en tant que tels à des publics autres que celui de Port-Royal.

La plupart des enseignants et des familiers de Port-Royal (Lancelot, Nicole, Hallier, Pontchâteau, Du Fossé) parlent au moins une autre langue romane. Ces compétences leur sont indispensables non seulement pour concevoir des méthodes de langues vivantes pour les Petites Écoles ou pour comprendre les livres des jésuites espagnols, mais aussi pour défendre pertinemment la cause janséniste devant le pape même. À Rome, Antoine Arnauld et le nonce échangent des compliments en français et en italien. Quand il rejoint les Champs, Cosimo Brunetti y enseigne sa langue maternelle et traduit en italien les *Provinciales* de Pascal. Francis Jenkins, ancien gentleman anglais, devient le jardinier de Port-Royal, en même temps qu'un véritable chevalier pénitent. Enfin, grâce à Nicolae Milescu Spătarul, un familier des chancelleries européennes, la théologie orthodoxe se constitue en un précieux argument antiprotestant pour Arnauld et Nicole, ainsi qu'un pont reliant Orient et Occident dans ce monde ouvert et moderne des Solitaires.

Ailleurs, tout au long du XVIIe siècle, les réactions, périphériques ou non, à l'égard de l'utilisation des langues et de leur variété peuvent rapidement virer à l'irrévérence, voire au trivial. Le regard porté sur les réflexions et les pratiques linguistiques de Port-Royal se confronte ainsi une à toile de fond encore plus critique, mais qui sera nourrie, plus ou moins directement, des théories et de l'héritage des Solitaires.

Intégration, hybridation – une seule et même chose, du point de vue, respectivement, de Port-Royal et des non autochtones. Pour Port-Royal, c'est simplement une question de précision, d'honnêteté et de mesure – intellectuelle, éthique, pédagogique, doctrinale, diplomatique. Ce milieu est souvent associé à une utopie. Il est ami des langues et des cultures réelles, concrètes, liées par les usages et les pratiques. Malgré leur surnom, les Solitaires sont en contact avec leurs pairs (leurs concitoyens ou étrangers), et tiennent à être informés de tout. Les *Mémoires* de Fontaine, Du Fossé, Lancelot, Arnauld d'Andilly, la correspondance des religieuses de Port-Royal, l'histoire de Dom Clémencet ou, plus récemment, le *Dictionnaire de Port Royal* mentionnent des familiers et des étrangers qui gravitent autour de cet important lieu de culture.

Pour les gens de Port-Royal, il n'est jamais trop tôt pour les langues. Catherine-Félicité, fille de Simon Arnauld de Pomponne, ambassadeur à Stockholm, Secrétaire d'État aux Affaires étrangères et ministre d'État sous Louis XIV, commence à apprendre l'italien à l'âge de 10 ans. En atteste Mme de Sévigné dans une de ses lettres à sa fille, le 5 mai 1689.

Inversement, il peut être parfois trop tard pour les langues. Ou bien il n'y avait simplement pas de temps pour les langues. Quelquefois, aucun intérêt ou aucun talent, comme dans le cas de ce monsieur confondant l'espagnol et le latin :

> « De la ville et diocèse d'Alet « À l'égard du *spirituel*, de tems immémorial aucun Evêque n'en avoit pris soin. Ce ne fut qu'en 1622 qu'on nomma à cet Evêché M. Polverel,Gentilhomme d'Auvergne […]. Son frere qui étoit alors Capitaine de Cavalerie, *homme sans moeurs & sans talens*, s'avisa de demander cet Evêché peur récompense de ses fervices. *Il entendoit si peu le latin*, qu'un jour deux Chartreux l'étant allé voir, comme ils lui parloient en cette langue , *il crut bonnement que c'étoit de l'Espagnol*, & appella son Aumônier pour lui servir d'interpréte » (Besoigne, 1756 : 14)[84].

Une des questions sensibles liées à Port-Royal est la dimension politique du jansénisme ou de la querelle janséniste, tournant autour de quelques points doctrinaires, qui conduit, entre autres, à l'exclusion d'Antoine Arnauld de la Faculté de la Sorbonne. Des représentants de Port-Royal doivent ainsi défendre leur cause, non seulement en France, mais aussi devant le nonce et le pape même.

Il y a donc des jansénistes français qui vont à Rome pour convaincre les autorités catholiques au sujet de la solidité de leur doctrine et de leurs arguments. Ils utilisent le français et l'italien, qui, en dehors du latin, sont courants dans ces rencontres diplomatiques. Les port-royalistes français sont heureux d'insérer un peu d'italien dans leur discours, les Italiens sont contents d'enchaîner en français, et le dialogue s'installe plus facilement. Cela est utile et courtois lors des rencontres, mais aussi dans la correspondance. Le mélange des langues est souvent pragmatique et orienté. D'une part, les érudits et les diplomates utilisent la langue de l'autre pour des raisons politiques et éthiques. Les jansénistes français parlent ou écrivent donc en italien, et la papauté ou leurs correspondants italiens répondent en français. Il y a également des situations plus

[84] C'est nous qui soulignons.

inédites : les érudits français se sentent libres d'utiliser leur propre langue devant des étrangers, ce qui est plutôt exceptionnel et novateur à l'époque, puisque les élites interagissaient normalement via le latin. Cette *lingua franca* commence donc son déclin. On fait, au plus haut niveau, de l'intercompréhension avant la lettre.

Arrivé en France, l'Italien Cosimo Brunetti continue sa correspondance savante avec l'Europe entière, dont Sluse et Huygens, à qui il transmet certains problèmes mathématiques lancés par Pascal. Il devient un familier de Port-Royal, où il enseigne l'italien aux Solitaires, écrit des livres en italien et en français et traduit en italien les *Provinciales* de Pascal (1656). Ce globe-trotter va également en Angleterre, à Rome et à Venise, à l'île de la Martinique, en Espagne, au Portugal, et finit sa vie en Pologne, comme citoyen polonais et secrétaire du roi Jean III Sobieski.

> « Ce n'étoit pas seulement en France que la Censure de M. Amauld faisoit du bruit ; elle en faisoit aussi à Rome. Les ennemis de ce Docteur se donnoient de grands mouvemens pour la faire autoriser par le Pape. Arnauld étoit informé de tout par un Italien de ses amis. C'étoit M. Cosimo Brunetti Gentilhomme Siennois, […] Le brave M. Brunetti ne s'endormoit pas : il faisoit tous les efforts pour laver M. Arnauld dans l'esprit du Pape. […] Déjà c'étoit un bruit tout commun en France que l'affaire de M. Arnauld changeoit de face à Rome […]. Mais on fut bien étonné quand on apprit au milieu de toutes ces belles apparences, que le 25 Août on avoit affiché à Rome un Décret de l'index qui prohiboit tous les écrits de M. Arnauld publiés depuis sa Censure » (Besoigne, 1752 : 497-500).

Le Grand Arnauld se rend lui aussi à Rome, où il parle directement au nonce. L'échange de compliments se termine avec quelques formules mémorables :

> « Un dernier coup d'habileté de M. de Gondrin, quelques jours avant sa retraite de la Cour, avait été de présenter M. Arnauld au nonce […]. Après le dîner, M. de Gondrin conduisit les trois Messieurs [Arnauld, Lalane, Nicole] chez le nonce. Arnauld fit un beau compliment, auquel le nonce […] lui dit en italien ce mot, souvent répété avec orgueil par les Jansénistes, "que sa plume était une plume d'or" » (Sainte-Beuve, 1954 [1859] : 285-286).

Un autre érudit impliqué dans la diplomatie port-royaliste est François Hallier, professeur à la Sorbonne. Il soutient souvent les jeunes savants, comme Saint-Amour, qui lui prépare, note le père jésuite Rapin, de délicieuses « omelettes à la janséniste »... Hallier arrive à Rome, où il rencontre Innocent X, qu'il salue en italien, avant de lui donner les lettres de quelque 86 évêques essayant d'atténuer la violence des messages reçus directement de Port-Royal.

Sébastien Joseph du Cambout de Pontchâteau fait, à son tour, plusieurs voyages à Rome. Au cours de ses missions, il s'adresse à Favoriti, le secrétaire du pape – devenu, sur place, « le Mécène des jansénistes » –, en latin, italien et même en français, langue familière à Favoriti, comme indiqué dans un billet envoyé par le cardinal d'Estrées en 1677 :

> « Je vous fais response, Monsieur, en françois, parce que vous entendez fort bien nostre langue » (Pontchâteau, 1680, *apud* Neveu, 1968 : 90).

Les mémoires de Pontchâteau sont une source très précieuse. Comme il est plus qu'un messager des jansénistes ou un fidèle port-royaliste, et bien qu'il agisse en tant que diplomate, Pontchâteau peut se permettre d'être ironique quant aux langues qu'il utilise. La prise de conscience et la liberté linguistiques sont profondément liées, dans son cas, à la mobilité culturelle et à l'efficacité idéologique. Tout cela, en parfaite modestie, comme en témoigne sa lettre à Casoni :

> « Je vous souhaitte, Monsieur, les bonnes festes et une bonne année avec plusieurs autres semblables. Je vous supplie d'avoir la bonté de présenter cette lettre à Mgr Favoriti après que vous l'aurez lue et fermée, l'aiant laissé (sic) ouverte afin que vous la puissiez lire. […] Je devrois me remettre un peu au latin, aiant quelquefois occasion de le parler, mais cela est rare, et quelque mauvais que soit mon italien, il vaut encore mieux que mon latin. Il faut estre un peu effronté pour oser écrire comme je fais en italien » (Pontchâteau, 1680, *apud* Neveu, 1968 : 559).

Conclusions

Pour ceux qui s'intéressent à l'histoire du plurilinguisme et des pratiques interculturelles, le XVIIe siècle s'avère une période extrêmement riche. En ce sens, toute étude diachronique des mentalités, cultures et idées pendant la première modernité ne peut pas se passer de l'examen de l'apprentissage des langues et des contacts plurilingues en divers milieux de la République européenne des Lettres, dont un exemple privilégié est Port-Royal. Cette perspective se nourrit essentiellement de pratiques typiques, fondées sur des compétences manifestées et renforcées dans des contextes politiques, diplomatiques, culturels et religieux des plus variés et des plus complexes. D'un côté, l'expertise linguistique conduit à une

meilleure compréhension de la diversité culturelle. De l'autre, les connexions et les transferts (passé/présent, tradition/modernité, Est/Ouest), supports de l'interaction culturelle, favorisent le plurilinguisme dans cet espace savant, fertile et tourbillonnant qui nourrit toute la modernité et son attachement particulier à la communication ou à l'apprentissage et l'enseignement des langues et des cultures.

Bibliographie

Arnauld, A., Lancelot, Cl., 2010 [1660]. *Grammaire générale et raisonnée [...]*, éd. de J.-M. Mandosio. Paris : Allia [Paris : Pierre Le Petit].

Arnauld, A., Nicole, P.,, 2011 [1662]. *La Logique, ou l'Art de penser [...]*, éd. de D. Descotes. Paris : Champion [Paris : Charles Savreux].

Arregui Barragán, N., Alberdi Urquizu, C. (coord.), 2009. *Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVIe-XXe siècles). Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 43.

Aulnoy, Madame d' (Marie-Catherine), 1874 [1691]. *Relation du voyage d'Espagne par la comtesse d'Aulnoy*, éd. de B. Carey. Paris : E. Plon et Cie.

Baggioni, D., 1997. *Langues et nations en Europe*. Paris : Payot & Rivages.

Benson, M.J., 2002. « Port-Royal and the seventeenth-century paradigm shift in language teaching ». *History of Education*, n° 6, p. 521-534.

Besoigne, J., 1752. *Histoire de l'abbaye de Port-Royal*. Cologne. 6 vol.

Bouhours, D. 2003 [1671], *Entretiens d'Ariste et d'Eugène*, éd. B. Beugnot, G. Declercq. Paris : Champion.

Bots, H., Waquet, F. (dir.), 1994. Commercium litterarium. *La communication dans la République des Lettres*. Amsterdam-Maarsen : APA-Holland University Press.

Bots, H., Waquet, F., 1997. *La République des Lettres*. Paris : Belin-De Bœck.

Buccolini, Cl., 2013. « Mersenne Translator of Bacon ». *Journal of Early Modern Studies*, n° 1, p. 33-59.

Caravolas, J.A., 2000. Les origines de la didactique des langues en tant que discipline autonome. In : S. Auroux *et alii* (dir.), *History of the Language Sciences*. Berlin-New York : Walter de Gruyter, vol. 1, p. 1009-1022.

Caravolas, J.-A., 1994. *Précis d'histoire de la didactique des langues, I (1450-1700)*, Montréal-Tübingen : Presses Universitaires de Montréal-Gunter Narr.

Carré, I., 1887. *Les pédagogues de Port-Royal : Saint-Cyran, de Saci, Lancelot, Le Maître, Nicole, Arnauld, etc. Jacqueline Pascal. Histoire des Petites Écoles*. Paris : C. Delagrave.

Chartier, R., Corsi, P. (dir.), 1996. *Sciences et langues en Europe. Colloque organisé par le Centre Alexandre Koyré, Paris, 14-16 novembre 1994.* Paris : Centre Alexandre Koyré, CID.

Conte, S., 2008. « La rhétorique au XVIIe siècle : un règne contesté », *Modèles linguistiques*, n° 58, p. 111-130.

Costabel, P., 1969. « Un registre de manuscrits témoin de l'activité de Mersenne en Italie en 1645 ». *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications*, n° 2, p. 155-162.

Cyrano de Bergerac [Savinien de Cyrano], 2004 [1650/1655]. *Les États et Empires de la Lune et du Soleil*, éd. de Madeleine Alcover. Paris : Honoré Champion.

Delforge, F., 1985. *Les Petites Écoles de Port-Royal (1637-1660)*. Paris : Éditions du Cerf.

Dibon, P., 1990. *Regards sur la Hollande du Siècle d'Or*. Napoli : Vivarium.

Dominicy, M., 1984. *La Naissance de la grammaire moderne : langage, logique et philosophie à Port-Royal*. Paris : Pierre Mardaga.

Droixhe, D., 2007. *Souvenirs de Babel. La reconstruction de l'histoire des langues de la Renaissance aux Lumières*. Bruxelles : Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique.

Dubost, J.-F., 1997. *La France italienne : XVIe-XVIIe siècles*. Paris : Aubier.

Etayo-Piñol, M.A., 1991. *L'édition espagnole à Lyon aux XVIe et XVIIe siècle : selon le Fonds ancien de la bibliothèque municipale de Lyon-Part-Dieu*. Thèse de doctorat. Université Lyon III.

[Fénelon (François de Salignac de La Mothe)], 1851-1852 [1687], *Œuvres complètes de Fénelon, archevêque de Cambrai*, Paris : Leroux et Jouby, Gaune Frères. 10 vol.

Fernandez Fraile, M.E., López, Suso, J. (coord.), 2009. *Approches contrastives et multilinguisme dans l'enseignement des langues en Europe (XVIe-XXe siècles). Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 42.

Fontaine, N., 2001 [1736]. *Mémoires pour servir à l'histoire de Port-Royal,* éd. de P. Thouvenin, Paris : Champion [Utrecht, 2 vol.].

Frijhoff, W., 1991. « Le plurilinguisme des élites en Europe de l'Ancien Régime au début du XXe siècle ». *Le français dans le monde* (D. Coste, J. Hebrard (éd.), *Vers le plurilinguisme des élites*), février-mars, p. 120-9.

Fumaroli, M., 2002. *L'Âge de l'éloquence : rhétorique et «* res literaria *» de la Renaissance au seuil de l'époque classique*. Genève : Droz.

García Bascuñana, J.-F., 2009. « Théorie et pratique du multilinguisme au XVIIe siècle : à propos de Juan Ángel de Sumarán, interprète, professeur et auteur d'ouvrages pour l'enseignement des langues vivantes ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 42, http://dhfles.revues.org/678 (consulté le 10 mai 2015).

Germain, C., 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris-Montréal, CLÉ International-HMH,

Giraud, Y. (éd.), 1997. *Contacts culturels et échanges linguistiques au XVIIe siècle en France*, Paris-Seattle-Tübingen : Biblio 17 / Papers on French Seventeenth Century Literature.

Guilbert, P. [l'abbé], 1755-1758. *Mémoires historiques et chronologiques sur l'Abbaye de Port-Royal des Champs. Depuis sa fondation en 1204, jusqu'à la mort des dernières religieuses et amis de ce monastère*. Utrecht. 7 t., 9 vol.

[Hobbes, Th.], 1994. *The Correspondance of Thomas Hobbes*. Oxford : Clarendon Press.

Lancelot, Cl., 1660a. *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole [...],* Paris, Pierre Le Petit.

Lancelot, Cl., 1660b. *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue italienne [...].* Paris : Pierre Le Petit.

Lesaulnier, J., McKenna, A.(dir.), 2004. *Dictionnaire de Port-Royal*. Paris : Honoré Champion.

Locke., J., 1966 [1693]. *Quelques pensées sur l'éducation* (traduction en français par G. Compayré de *Some Thoughts Concerning Education*, London, printed for A. and J. Churchill). Paris : Vrin.

Martin, H.-J., 1999. *Livre, pouvoirs et société à Paris au XVIIe siècle (1598-1701)*. Genève : Droz. 2 vol.

Meissner, F.-J., 2012. À la recherche des origines d'une didactique du plurilinguisme. In : B. Colombat, J.-M. Fournier, V. Raby (éd.), *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives. Actes du colloque international de Paris (HTL/SHESL, 27-29 janvier 2011)*. Paris : Honoré Champion, p. 533-50.

Ménage, G., 1669. *Origini della lingua italiana*. Paris.

[Mersenne, M.], 1932-1988. *Correspondance du P. Marin Mersenne, religieux minime*, éd. de P. Tannery, C. de Waard, A. Beaulieu. Paris : Éditions du CNRS. 17 vol.

Mesnard, J., 2006. « La justice à Port-Royal », communication à l'Académie des Sciences morales et politiques, séance du lundi 16 janvier. En ligne : http://www.asmp.fr/ travaux/ communications/2006/mesnard.htm (consultée le 2 juin 2015).

Neveu, B., 1968. *Sébastien Joseph du Cambout de Pontchâteau (1634-1690) et ses missions à Rome, d'après sa correspondance et des documents inédits*. Rome : École Française de Rome.

Paganini, G. 2008. Skepsis. *Le débat des Modernes sur le scepticisme : Montaigne, Le Vayer, Campanella, Hobbes, Descartes, Bayle*. Paris : Vrin.

Pascal, B., 1964-1992. *Œuvres complètes*, éd. de Jean Mesnard. Paris : Desclée de Brouwer, 4 vol. parus.

Pouillon, F. (dir.), 2008. *Dictionnaire des orientalistes de langue française*, Paris, IISMM-Karthala.

Sévigné, M. [de Rabutin-Chantal, marquise de], 1972. *Correspondance*, éd. R. Duchêne, vol. 1. Paris : Gallimard.

Sévigné, M. [de Rabutin-Chantal, marquise de], 1862-1868. *Lettres de Madame de Sévigné, de sa famille et de ses amis*, recueillies et annotées par M. Monmerqué, préface de P. Mesnard. Paris : Hachette. 15 vol.

Sánchez Pérez, A., 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid : Sociedad General Española de Librería.

Sainte-Beuve, Ch.-A., 1954 [1859]. *Port-Royal*. Paris, Gallimard, 3 vol.

Siouffi, G., 2011. « L'apologétique de la langue française et la problématique du "rayonnement" à la fin du XVIIe siècle ». *Littératures classiques*, n° 76 (G. Spielman (dir.), *Échos du Grand Siècle* (1638-2011)), p. 175-87.

[Sorbière, S.], 1660. *Lettres et Discours de M. de Sorbiere sur diverses Matieres Curieuses*. Paris : François Clouzier.

Voiture, V., 1967 [1855]. *Œuvres, lettres et poésies*, éd. A. Ubicini, revue en partie sur le manuscrit de V. Conrart, corrigée et augmentée de lettres et pièces inédites, avec le commentaire de Tallemant des Réaux. Reprint Genève : Slatkine [Paris : Charpentier].

Wallace, W.A., 1981, *Prelude to Galileo: Essays on Medieval and Sixteenth-Century Sources of Galileo's Thought*, Dordrecht : Reidel.

[Wallis, J.], 2003-2014. *Correspondence of John Wallis*, éd. de Ph. Beeley, C.J. Scriba. Oxford : Oxford University Press, 4 vol.

Waquet, Fr., 1989. *Le Modèle français et l'Italie savante : conscience de soi et perception de l'autre dans la République des lettres (1660-1750)*. Rome : École française de Rome.

miriadi
Mutualisation et innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance

DG Éducation et culture
Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il „genio", l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione.

(Umberto Eco)

9 786067 142181

Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași