

Intercompréhension entre langues affines et didactique du FLE

De la langue unique au plurilinguisme, une révolution dans l'apprentissage scolaire

On sait qu'il a fallu 200 000 ans pour que l'Homme recycle des organes voués aux fonctions de respiration et de nutrition vers une autre fonction, spécifique à l'espèce, celle de la parole. Le principe de Haeckel pour qui « l'ontogenèse récapitule la phylogenèse » s'applique à cet apprentissage. Ainsi, dans les toutes premières années de sa vie, le petit de l'homme fréquente les sons, la langue de son milieu – langue maternelle, langue sociale – et met en place en 5 ans environ, grâce à la famille et à l'école, ce que la race a développé en 200 000 ans. A sa naissance, un petit enfant est capable d'entendre, de discriminer, de répéter l'ensemble des sons humains. Plus l'enfant fréquente de sons différents, plus il est apte à les produire. Plus tôt l'enfant est conditionné dans un seul canal langagier, et plus il aura de mal à acquérir des compétences vers d'autres canaux langagiers.

Or, il n'existe pas de frontières entre les langues comme il en existe entre des Etats. Et longtemps en Europe, singulièrement en France, on a enseigné que la langue définissait une géographie, une nation, une histoire, un peuple, étanche. C'était faire fi de la réalité des langues, qui est toujours traversée d'autres langues puisque fondamentalement dans un double système de *continuum* qui la rattache à d'autres langues et de *codification* qui lui permet d'être identifiable dans ce groupe.

Selon le linguiste auvergnat Albert Dauzat, on doit le terme d'*intercompréhension* aux travaux du linguiste provençal Jules Ronjat qui l'utilise dès l'année 1913 (JAMET) pour décrire la capacité et la performance de locuteurs à comprendre et à être compris entre dialectes de la langue occitane et de la langue franco-provençale. A l'époque de Ronjat, ces langues sont socialement et institutionnellement déniées ; leurs locuteurs sont dévalorisés. Nul doute que dans l'esprit de Ronjat, la compétence d'*intercompréhension* ne serve à décrire et justifier des compétences de locution actives, sociales et pragmatiques, que la norme interdit à des langues auxquelles on dénie le statut de langues, et qu'on appelle alors *patois*, langues de non culture, « langues d'animaux ». L'apprentissage des langues à l'école a en effet été bâti au moment où cette conception sociopolitique des langues s'est imposée, radicalement, en France et en chacun, comme une véritable matrice indépassable.

Or, à l'heure actuelle, la chute des frontières d'Etat, la reconnaissance des espaces historiés supranationaux (l'Europe) et infranationaux (régions et euro-régions, collectivités territoriales nouvelles, revalorisation des langues dites « régionales »), la reconnaissance des réalités langagières historiques et migratoires, la nécessité d'échanges langagiers et leur croissance exponentielle, font du *contact des langues* une réalité fondamentale devant laquelle l'enseignement « traditionnel » et monolithique des langues ne peut faire face seul.

Un enseignement des langues digne et efficace ne peut désormais faire fi de ces quelques règles fondamentales :

1/ *La langue n'est pas le langage* ; n'en déplaise à Rivarol il n'existe pas de langue universelle – qu'elle fut française, ou qu'elle soit désormais anglaise. Chaque langue est une façon d'interpréter le monde ; une façon originale et légitime d'être Homme par le langage, dans le monde. On connaît le mot de Goethe : « celui qui ne connaît pas de langues étrangères

ignore sa propre langue »¹. On ne peut entrer dans une langue sans ignorer qu'elle est en écho avec d'autres ; en un sens sans en connaître – ou en apprendre – d'autres.

2/ Chaque langue est dialectale ; c'est-à-dire que son espace est celui d'un *continuum* langagier, interne à cet espace, ou externe. Il n'existe pas d'isolat langagier absolu. Les « grandes langues », pour devenir grandes, ont exclu les autres, nommées *patois* si elles étaient à l'intérieur de leur périmètre politique, ou *étrangères* si elles n'y étaient pas. De ce fait, élaborant des frontières entre elles, les « grandes langues » ont nié la réalité naturelle du *continuum*, c'est-à-dire d'extensivité et de porosité des compétences de compréhension, de production, de locution. Si l'on définit le français comme l'une des douze langues romanes, cela lui permet de reconnaître et de partager des traits communs avec 40% des locuteurs européens, et près d'un milliard dans le monde (PLOQUIN). Cette notion de *continuum* peut alors se substituer à celle de norme exclusive, qui engendre de manière concomitante l'idée de marge et de marginalisation, de faute et de monstruosité.

3/ De même que dans les cinq premières années de sa vie, l'enfant n'apprend pas, pour parler, des listes de verbes irréguliers, l'apprenant gagne à être immergé dans la langue qu'il faut qu'il conquière. « La langue précède le lexique », écrivait Humboldt, qui n'hésitait pas à marteler afin d'être définitivement compris : « le lexique procède de la langue ». C'est par une immersion dans un langage global que l'unité prend son sens, et non hors de la fluidité du système de la langue.

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, sur lequel s'adosse depuis août 2005 tous les textes encadrant l'apprentissage des langues en France est explicite, qui définit le plurilinguisme comme l'objectif des apprentissages langagiers :

« L'approche **plurilingue** met l'accent sur le fait que (...) l'apprenant ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.² »

A un enseignement en tiroir, créant des étanchéités artificielles entre codes, langues, disciplines, un apprentissage renouvelé des langues fonctionne de manière actionnelle, comparée, s'appuyant sur le transfert de compétences et leur interaction.

L'approche du FLE : une méthodologie résolument intercompréhensive

Or, naturellement, l'apprentissage du Français Langue Etrangère se fonde sur l'intégration de deux langues : langue source de l'apprenant, une ou multiple, et langue cible, le français.

Cette méthodologie retrouve, parfois sans le savoir, la dynamique d'un apprentissage en intercompréhension. Le maître ne fonctionne donc pas sur le bon vieux principe de la *tabula rasa* des vénérés hussards noirs de la linguistique : « Oubliez tout ce que vous savez dans votre famille, dans votre société, l'école va faire de vous des hommes nouveaux et monolingues ». Mais, de fait, le maître doit à l'évidence reconnaître et sans doute connaître les compétences en langue des apprenants. Il n'apprend pas à lire ou à écrire, mais à lire et à écrire *en français* ce qui est radicalement différent : le maître de FLE transfère sur la matrice de comportements langagiers déjà élaborés ou en cours d'élaboration des performances en une nouvelle langue. Ces performances réalisent, valident et consolident des compétences acquises ailleurs – dans la classe de langue source, dans la famille, dans la société.

¹ Goethe, *Maximes et réflexions*, WA I, 4.2, 118.

² *CECRL*, Chapitre I, p.11.

Quels avantages supplémentaires peut apporter une approche en intercompréhension ? Dans un premier temps, elle va fonder l'apprentissage des langues dans le protocole du *continuum*. A la figure simple (*protocole 1*) :

<i>Protocole 1 = de l'indistinction vers la langue unique</i>	
De la langue source	Vers la langue cible
X	Français

la méthode en intercompréhension subordonne un protocole réfléchi qui prend en considération la complexité des deux zones langagières (*protocole 2*). La langue source est reconnue comme porteuse de compétences universelles (lire, écrire, produire) et spécifiques (codification spécifique des invariants) ; la langue cible est intégrée dans l'espace plus large des langues romanes.

<i>Protocole 2 = d'une langue source reconnue vers le français, langue romane</i>	
De la langue source	Vers la langue cible
X, langue reconnue	Français, langue romane

Dans le cas de la reconnaissance de la langue source, une didactique spécifique va se mettre en place. Celle où langue source et langue cible appartiennent à la même famille des langues romanes (*protocole 3*) :

<i>Protocole 3 = d'une langue source reconnue et langue romane, vers le français, langue romane</i>	
De la langue source	Vers la langue cible
X, langue romane	Français, langue romane

Par ailleurs, on sait que la didactique du FLE est variable en fonction de la langue source de l'apprenant. La théorie linguistique des cercles concentriques consiste à toiser les langues, de la plus transparente à la moins transparente, en fonction d'une langue repère. La transparence est double : elle affecte le lexique et l'alphabet (transparence sémantique) comme les modalités de déclinaison des invariants (transparence d'invariants³). Dans le cas du français, les zones concentriques sont ainsi définies : a) langues de la famille romane ; b) langues de la famille indo-européenne ; c) langues n'appartenant pas à la famille indo-européenne. Cette théorie des cercles est relativement floue lorsque l'on s'éloigne du centre que l'on s'est choisi – langue source, ou langue cible. Le grec, langue indo-européenne s'il en est, peut sembler très éloigné à un grand apprenant du fait de l'opacité de l'alphabet. Le basque, langue pré indo-européenne, est pourtant d'une relative transparence par son lexique puisqu'on estime qu'un tiers de ce lexique est de provenance romane, via l'occitan gascon⁴.

Il existe des méthodes, conceptuelles ou empiriques, pour dégager de la transparence dans des langues a priori opaques. Ainsi, dans la théorie des sept tamis, élaborée par le groupe allemand d'*Eurocom*⁵ qui crible sept niveaux de base de transfert pour l'intercompréhension

³ On entend par *invariant* les catégories qui décrivent des phénomènes de langue : le genre, le nombre, la possession, la distance, l'ordre, l'indéfini, l'action passée, l'action à venir, l'action en train de se passer...

⁴ La pertinence de placer au centre de cette théorie dynamique la langue source de l'apprenant ou la langue cible (le français) n'est pas en jeu dans cette communication. En fonction des langues sources, cela demanderait une spécialisation forte de la part des maîtres de FLE. D'autre part, la *décentration* de l'apprenant est aussi un aspect essentiel du processus de motivation et d'efficacité de l'apprentissage. Comme souvent, il semblerait que l'alternance des méthodes et des points de vue soit des plus efficaces.

⁵ MEISSNER Franz-Joseph, MEISSNER Claude, KLEIN Horts G., STEGMANN Tilbert D., 2004 : *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Edition allemande, 2001.

romane, le premier tamis est celui du « lexique international ». De manière empirique et à la suite de lectures méthodologiques (*Eurom 4* en particulier⁶), Ginette Chamart, professeur de FLE à l'Asian Institute of Technology de Bangkok élabore une technique d'apprentissage auprès d'étudiants asiatiques en gestion des transports qui ont déjà pour langue source l'anglais :

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

Le cours va vers une compréhension globale de la langue française, *via* les principaux cribles donnés – transparence lexicale ; affixes. Le choix des textes est primordial : on va de textes aux structures et au lexique soigneusement choisi sur des sujets connus, largement contextualisés, avant d'entrer dans des textes plus spécifiques et de domaines moins familiers, pour ensuite achever par des articles de journaux authentiques et non retravaillés.

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

Le professeur décline alors les avantages d'une telle méthode pour ses étudiants :

« Ce type de cours réduit les inhibitions dues au stress de la classe de langue. Les étudiants timides et réservés (asiatiques) ainsi que ceux issus des filières scientifiques sont *confortables* (sic) dans un cours basé sur l'écrit et le temps de réflexion ;

Il supprime le côté infantilisant du cours débutant. On y aborde des sujets réels très vite ;

Il place les difficultés grammaticales au second plan et fait part belle au vocabulaire, au contenu et au débat ;

Il donne une réponse rapide à des besoins précis. (A titre d'exemple, nos étudiants en doctorat de «gestion des transports» ont besoin d'accéder à des documents en français, car leur domaine est fortement marqué par la technologie française. Un cours traditionnel ne leur serait d'aucune utilité.) »

Déshinhibition, motivation, efficacité, semblent être trois avantages d'une méthodologie empirique, sans aucun doute très partagée dans le monde du FLE, et qui fait la part belle aux « échos », aux allers-retours entre langue source et langue cible, qui dans le cas précis sont également deux langues cibles :

« Le français n'est plus perçu comme étrangère ou s'opposant à l'anglais mais comme complémentaire. Apprendre le français devient un moyen d'approfondir ses connaissances de l'anglais. Apprendre une nouvelle langue sans le sentiment de se disperser. Le français n'est plus perçu comme difficile mais au contraire proche de l'anglais donc accessible. L'approche passive élimine les principaux obstacles grammaticaux. Les premiers pas franchis sans stress, les étudiants peuvent s'orienter vers un cours de conversation sans appréhensions.

⁶ *Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, sous la direction de Claire Blanche-Benveniste, La Nuova Italia, 1997. Ce manuel papier, devenu mythique, est en passe d'être réédité en intégrant une cinquième langue romane (le catalan) sous la direction d'Elisabetta Bonvino (Roma III) et Sandrine Caddéo (Université d'Aix-en-Provence).

Le français est perçu comme une fenêtre vers d'autres langues romanes qui ne paraissent plus inaccessibles. »

L'apprentissage du FLE est ainsi un apprentissage parfaitement intégré : dans ses objectifs de langue, dans sa démarche actionnelle et enfin par le jeu des langues qu'il met efficacement en contact. Sa première performance réside sans doute dans les compétences métalangagières construites, profitables tant à la langue cible qu'à la langue source. Cette efficacité est particulièrement avérée dans le cas d'une didactique du FLE ayant une langue romane comme langue source (*protocole 3*).

Didactique du FLE et intercompréhension des langues romanes :

Une équipe de chercheurs en langue de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Toulouse a décliné les principes de l'intégration des langues et des disciplines dans un manuel prototype – *euro-mania*⁷ – pour un public d'apprenants scolaires de 8 à 11 ans. L'originalité du programme est triple : a) intégration active de disciplines scolaires obligatoires et de l'apprentissage des langues ; b) travail sur un large *continuum* de langues (portugais, castillan, catalan, occitan, français, italien, roumain) ; c) priorité donnée à la forme écrite des textes, par ailleurs tous oralisés et disponibles en ligne ; d) précocité de l'apprentissage (dès 8 ans).

Chacune des vingt leçons du programme *euro-mania* traite de deux notions langagières :

- a) un *invariant* (que la méthode introduit sous le titre « la forme informe ») ;
- b) un *pont* (une récurrence graphique régulière entre langues).

Ces notions sont abordées indirectement : elles sont systématisées par le traitement de langue qui conduit aux constructions notionnelles disciplinaires. On construit une notion scientifique (le cas de la métamorphose dans la reproduction du vivant, en sciences par exemple) *via* des documents de typologies et de langues différentes. Les élèves doivent donc faire du sens avec ces documents afin de créer des hypothèses scientifiques qui seront validées ou invalidées avec le maître, à la suite d'une procédure scientifique (expériences, verbalisation, etc...). Les auteurs ont rédigé ces textes supports en y intégrant les notions langagières (*invariant* et *pont*) qu'ils souhaitent faire remarquer aux apprenants. Ainsi chacun des vingt modules de la méthode permet une approche à la fois globale des langues, et en même temps spécifique – ce qui permet une construction et une progression en langues. Enfin, un *portfolio* permet aux apprenants de transférer ces nouvelles compétences sur des textes décontextualisés de leur empreinte disciplinaire.

Nous ne souhaitons traiter que du seul aspect de l'intérêt d'une telle méthode dans le cadre d'un apprentissage du FLE à destination d'apprenants ayant une langue romane pour langue source. Nous ne travaillerons que sur les *invariants* à partir d'un tableau que le maître peut renseigner au bout des deux premières séances :

Items / Langue	PT	ES	OC	FR	IT	RO
Module 1 = Le pluriel d'un nom est marqué par :	une consonne à la fin du mot (le plus souvent un –s)				Un changement de voyelle à la fin du mot	
Module 2 = La langue organise distance et proximité :	en trois catégories (très près /proche / loïn)			En deux catégories (près / loïn)		

⁷ Cf. www.euro-mania.eu, site pédagogique et gratuit du programme qui donne en ligne les vingt modules disciplinaires (sept en sciences, cinq en histoire, quatre en mathématiques et quatre en technologie) dans les six langues disponibles également en édition papier.

L'apprenant (de langue espagnole, italienne, portugaise, roumaine, catalane, etc...) conçoit dans sa langue un certain type d'*invariants*. Ainsi, la langue *doit* informer la différence entre singulier et pluriel (le nombre), masculin et féminin (le genre), ou encore les degrés de distance et proximité (le démonstratif), l'indéfini.... Selon son degré de scolarisation, il maîtrise plus ou moins les codifications de ces invariants en sa langue. Ce qu'il apprend en entrant dans la langue française, c'est que cette langue, appartenant au même système que la sienne, doit dire les mêmes choses, mais les dit de manière différente. Cette différence a une triple efficacité : a) elle permet à l'apprenant de se décentrer pour comprendre le phénomène de l'invariant (compétence de compréhension du *langage*) ; b) elle révèle la façon spécifique de la langue cible de coder cet invariant (apprentissage de la *langue* française) ; c) elle aide à maîtriser la codification en langue source (apport métalangagier en *langue* source).

Ainsi, le tableau précédent renseigne que le français appartient au groupe des langues de la *romania* occidentale en sa façon de codifier la forme du pluriel par rapport au singulier, en opposition à l'italien et au roumain. Ceci rapproche le français de l'espagnol, du portugais, mais l'éloigne de l'italien. En revanche, un apprenant italien, par ce fait, entre dans cet *invariant* en sachant qu'il est commun à quatre langues romanes, dont le français.

Mais le français se détache du groupe de la *romania* occidentale pour un second item : celui de l'organisation de la distance et de la proximité. La phrase française : « passe-moi ce stylo-ci, celui qui est là » est incompréhensible pour un Espagnol ou un Portugais. Pour ces apprenants, les démonstratifs sont bâtis sur un triple niveau correspondant aux trois personnes de la conjugaison (le moi absolu *-je-*, la distance proche *-tu-*, l'absence du moi *-il, elle-*). En revanche, le fonctionnement à trois niveaux sera opaque dans un premier temps pour un apprenant français.

L'apprentissage en intercompréhension aura ceci de remarquable qu'il place la langue cible dans un espace en *continuum* de la langue source. La sécurisation de l'apprentissage en résulte. Que l'apprentissage en langue soit intégré à un apprentissage disciplinaire (*euromania*, méthode de type DNL⁸) et l'apprenant en vient à oublier que la langue est opaque puisqu'elle est contextualisée, qu'elle *doit* signifier quelque chose, qu'elle est vecteur, agent, sujet d'apprentissage et non un objet mat, sans rebond, opaque. Enfin, la langue apparaît dans son système ; la grammaire est désacralisée en ce sens qu'elle n'est plus une fin en soi mais perçue comme un ensemble de régularités – et non une loi, puisque les exceptions lui sont consubstantielles – que l'apprenant peut et va bâtir au fur et à mesure de ses découvertes, organisées en progressions.

Chaque langue apparaît comme un ensemble codifié de variations de mêmes *invariants*. Le français en cela gagne à être perçu comme le dialecte d'une langue plus vaste – qui n'a jamais existé, et n'existera jamais – et qui recouvre toute la *romania* en ayant des prolongements notamment grâce à son lexique dans les langues anglo-germaniques. De ce fait encore, les langues « petites » comme l'occitan en France procurent un appoint d'une richesse insoupçonnée : langue *centrale* de la romanité, elle crée un lien toujours performant entre langues qui sinon paraîtraient étrangères. Cette *étrangeté* a toujours été une absurdité linguistique ; elle se double aujourd'hui d'une absurdité didactique, et bien au-delà de cela, au moins dans l'espace européen, politique.

⁸ Discipline Non Linguistique que tous les didacticiens français aiment à nommer « Discipline *Notoirement* Linguistique », ou encore EMILE, Enseignement d'une Matière Intégrant une Langue Etrangère.

Références bibliographiques

BEACCO Michel et BYRAM Michael, 2007 : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (version intégrale, www.coe.int/lang/fr). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, 2007 : « Formes de compréhension approximative », in Éric Castagne (dir.) *Les Enjeux de l'intercompréhension*. Reims : Épure-éditions et Presses Universitaires de Reims, coll. ICE, 167-179.

DOYE Peter, 2005 : *L'intercompréhension*, étude de référence. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

ESCODÉ Pierre, 2007 : « Le programme *euro-mania* : un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension », in Capucho, Filomena, Alves P. Martins, Adriana, Degache, Christian et Tost, Manuel (dir.), Actes du colloque *Diálogos em Intercompreensão* (Lisbonne, septembre 2007). Lisbonne : Universidade Católica Editora, 39-48.

ESCODÉ Pierre, 2008 : « Les enjeux d'un manuel européen plurilingue ; présentation d'une méthode européenne », *Colloque Européen « didactique du plurilinguisme (8-13 ans)*, 30 septembre-1^{er} octobre 2008, IUFM de Toulouse, www.euro-mania.eu

ESCODÉ Pierre, « *Que peuvent faire ensemble l'intercompréhension des langues romanes et le FLE ?* », in *Actes des 25^e Journées Pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne, FLE : Etats des lieux et perspectives*, Barcelone, 7-8-9 septembre 2009, Université Autonome de Barcelone, à paraître.

ESCODÉ Pierre, « *L'intercompréhension et ses compétences : une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage euro-mania* » in Peter Doyé et Franz-Joseph Meissner, *Lernerautonomie durch Interkomprehension : Projekte und Perspektiven*, Tübingen, Gunter Narr, à paraître.

GAJO Laurent, 2001 : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Langues et apprentissage des langues.

GLESSGEN Martin-Dietrich, 2007 : *Linguistique romane, Domaines et méthodes en linguistique française et romane*, Armand Colin.

JAMET Marie-Christine, « L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche, ou vice-versa ? » *Publiforum*, « *Autour de la définition* », <http://publiforum.farum.it/> revue en ligne de langue française de l'université de Gênes.

JANIN Pierre, 2008 : « L'intercompréhension dans une politique francophone du plurilinguisme », in *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, dir. Virginie Conti et François Grin. Genève : Georg, 53-77.

PLOQUIN Françoise, 1997 : « L'intercompréhension, une innovation redoutée », in *Le français dans le monde*, n° spécial (janvier), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, « Recherches et applications ». Paris : Hachette, 46-52.

TEYSSIER Paul, 2004 : *Comprendre les langues romanes, Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension*, Chandeigne.