

# L'intercompréhension comme instrument d'une politique du plurilinguisme

Michel Wauthion

Université de la Nouvelle-Calédonie  
wauthion@univ-nc.nc

*Faire l'économie de la langue de l'autre, de sa culture, de son identité,  
c'est faire l'économie globale et définitive de l'autre.  
Guy Jucquois*

## 1 Introduction : les sciences du langage pour un développement durable

La notion de développement durable s'est diffusée progressivement à partir des années 1970 avec la prise de conscience, à l'échelle mondiale, de la nécessité d'accorder les principes du progrès économique et social avec la préservation de l'environnement. Le rapport Brundtland de la Commission des Nations Unies pour l'Environnement et le Développement énonce pour la première fois le concept en 1987 de la manière suivante : « *Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs* »<sup>1</sup>. Le dernier Sommet de la Terre à Johannesburg, en 2002, voyait la mise en avant de préoccupations sociales dans la perspective du développement. C'est à ce titre qu'on peut considérer la prise en compte de la diversité linguistique comme un souci de préserver la « logosphère » et d'assurer la meilleure conservation possible du patrimoine linguistique de l'humanité pour les générations futures. Il convient dès lors d'appréhender les enjeux linguistiques de la mondialisation sur deux niveaux : la préservation d'un environnement linguistique menacé et un traitement équitable dans le droit d'accès à l'information et à la communication.

La première préoccupation est d'ordre ethnolinguistique. Selon les données établies par l'UNESCO en février 2009, 2498 des quelque 7000 langues de l'humanité seraient menacées d'extinction à des degrés divers (BERNARD, 2003 :142). L'intensité de la menace pesant sur ces langues se répartit en cinq degrés allant de l'incertitude à l'extinction annoncée. Or, on sait que la diversité linguistique est essentiellement le fait d'une minorité des habitants de la planète. L'organisation considère que 97 % de la population mondiale s'expriment à travers 4 % des langues du monde et, à l'inverse, 96 % des langues du monde sont parlées par 3 % de la population mondiale. Le rapport du Programme des Nations Unies pour le Développement éclaire cette réalité sous l'angle des peuples autochtones : « environ 300 millions de personnes appartiennent aux groupes autochtones de la planète, ce qui représente 4000 langues dans plus de 70 pays » (PNUD, 2004 :29). Plus d'une langue menacée sur deux l'est donc dans un environnement culturel minoritaire lui-même très fortement menacé. On en conclura provisoirement que, d'un point de vue ethnolinguistique, la préservation de la diversité dans la « logosphère » de l'humanité est un travail à mener en priorité auprès de populations plurilingues elles-mêmes directement menacées d'extinction identitaire, quand il ne s'agit pas d'anéantissement pur et simple.

La seconde préoccupation vise la corrélation possible entre le développement économique et la diversité des langues dans une communauté donnée. Pool (1972) revient sur les hypothèses de Fishman (1968) et exposait les données du problème en situant sur un tableau l'ensemble des pays avec pour repères, d'une part la richesse (Produit National Brut par habitant) et d'autre part la diversité linguistique (taille de la plus importante communauté linguistique par rapport à l'ensemble de la population). Le résultat faisait apparaître très clairement les faits suivants : l'homogénéité linguistique est une condition nécessaire mais

non suffisante au développement économique ; le développement économique est une condition suffisante mais non nécessaire à l'uniformité linguistique<sup>2</sup>. Il faudrait aujourd'hui réviser l'analyse descriptive de Pool et intégrer les paramètres du développement durable en recourant, par exemple, à l'indice de développement humain mis en place plus récemment par les Nations unies. Il serait également nécessaire d'accentuer l'écart entre le niveau d'éducation et d'alphabétisation dans les zones linguistiques plus homogènes, où le taux d'éducation est élevé, et les zones qui rassemblent une grande diversité de langues parlées sur un même espace national, où ce taux semble moindre. Les observations de Pool n'en interpellent pas moins car de ce point de vue, l'accès à l'éducation, l'une des clés du développement humain, va de pair avec une sélection des langues chargées d'accompagner le plein accès aux réalités du monde moderne.

Le seul moyen de concilier ces deux objectifs, la préservation de la diversité du patrimoine linguistique et les progrès de l'éducation (qui induisent une relative convergence linguistique), consiste à développer une pédagogie de la compétence plurilingue et pluriculturelle, c'est-à-dire une pédagogie qui transfère dans l'environnement scolaire les usages plurilingues de la vie courante, et qui donc propose une révision des programmes d'éducation mettant en valeur le plurilinguisme. Dans la suite de l'exposé, nous croyons pouvoir utiliser à peu de frais les mêmes arguments qui soutiennent une éducation plurilingue indépendamment du niveau de développement des communautés concernées. Car l'uniformité linguistique dans les pays développés, telle que l'envisagent les approches macroscopiques, est remise en cause aujourd'hui. La mondialisation crée un brassage considérable des populations dans les zones de développement économique qui crée un contexte multiculturel. La politique de plurilinguisme que prône le Conseil de l'Europe répond à la fois à une volonté d'ouverture culturelle et au besoin d'intégrer la dimension plurilingue des élèves dans des systèmes éducatifs qui n'y sont pas préparés. C'est donc bien vers une pédagogie de la compétence plurilingue et pluriculturelle que convergent les politiques linguistiques des communautés de niveau éducatif élevé et celles qui recherchent à assurer avant tout l'éducation pour tous.

## 2 L'anglais, pivot obligatoire d'une éducation plurilingue universelle ?

Ce constat une fois dressé, il s'agit de s'interroger vers quel type d'éducation plurilingue s'orienter. Pour la plupart des gens aujourd'hui, le premier effet de la mondialisation en matière de diversité linguistique consiste à mettre en place parallèlement aux usages communautaires ou nationaux un apprentissage généralisé de l'anglais dans sa variante universelle, rebaptisée pour l'occasion *globish* (Crystal, 1997). L'enjeu consiste à se doter universellement d'une seconde langue identique pour tous, ce qui permet d'assurer un accès aisé à l'universalité et la possibilité de communiquer dans une langue dont on pourra toujours supposer que son interlocuteur la pratique également. De fait, l'ensemble de la planète investit globalement des sommes considérables dans l'apprentissage de plus en plus précoce de l'anglais. Le constat est identique en France aux deux extrêmes de la chaîne éducative. Pour l'enseignement fondamental, la Commission nationale du débat sur l'avenir de l'Ecole (Thelot, 2004) ne recommandait-elle pas que « l'anglais de la communication internationale » soit intégré dans le socle commun des compétences indispensables et que son apprentissage soit généralisé au cycle primaire ? Compagnon (2009) relève pour sa part les bizarreries de la politique des postes de l'enseignement supérieur français : « la discipline dans laquelle le potentiel de recherche est le plus élevé en France [est] l'anglais – sans que notre pays soit particulièrement connu pour l'éminence de ses études anglo-américaines-, simplement parce que la demande d'enseignement de cette langue est si volumineuse que c'est là qu'on a recruté le plus d'enseignants censés consacrer la moitié de leur temps à la recherche » (Compagnon, 2009 :169).

L'inégalité de traitement concerne évidemment les zones où l'anglais est la langue d'usage courant de la population puisque, dans la logique d'un apprentissage mondialisé de l'anglais langue seconde, les membres d'une communauté anglophone ne seront évidemment pas astreints *a priori* à l'apprentissage d'autres langues (à l'exception notable des parties du Canada francophone où l'anglais est en situation minoritaire). Il en résulte pour les gouvernements des pays de langue anglaise une double économie. D'une part, les services éducatifs n'investissent pas dans l'ingénierie de l'apprentissage des langues étrangères et épargnent le salaire des cohortes toujours plus nombreuses de professeurs d'anglais qui

apparaissent dans le monde entier. D'autre part, le temps mobilisé par l'apprentissage d'une langue peut être investi dans d'autres activités de production ou l'acquisition de compétences technologiques spécialisées (des estimations raisonnables de Pool (1991) considèrent par exemple que l'équivalent de 5% ou deux années de vie active sont nécessaires pour disposer de compétences linguistiques satisfaisantes dans une langue officielle d'apprentissage). Toutes choses égales par ailleurs, un anglophone débarrassé du fardeau de l'apprentissage scolaire de l'anglais langue seconde, bénéficie de deux ans supplémentaires d'accès au marché du travail (calculé sur une période d'activité de 40 ans). A cela s'ajoutent un nombre considérable d'avantages induits que Grin (2005) appelle les « marchés privilégiés », qui profitent directement à la communauté anglophone : la traduction et de l'interprétation vers l'anglais, la rédaction en anglais, les tirages de l'édition (et le marché de l'apprentissage des langues) ; ainsi que l'avantage de la compétence pragmatique dans la conduite de négociation. Et l'auteur d'estimer à plus de dix milliards d'euros le bénéfice tiré par les Britanniques de la généralisation de l'apprentissage de l'anglais au sein de l'Union européenne<sup>3</sup>.

De telles considérations peuvent toutefois être nuancées par deux facteurs relatifs à l'égalité de traitement entre les langues et la notion même de plurilinguisme.

### **3 Objections à une approche mécanique de la place de l'anglais dans le plurilinguisme**

#### **3.1 La valorisation du bilinguisme à l'embauche remise en cause**

La première objection concerne la reconnaissance des compétences linguistiques visées par l'apprentissage des langues dans l'activité professionnelle. Les compétences linguistiques de référence visées par les considérations économiques qui précèdent sont celles d'un locuteur natif. La compétence bilingue d'arrivée étant équivalente à celle d'un locuteur natif idéal, ce qui permet de prétendre aux mêmes conditions d'embauche sur le marché du travail. Or, nous savons que cette égalité de traitement elle-même est sujette à caution. Pendant longtemps, les conditions d'embauche pour un locuteur francophone bilingue sur le marché du travail québécois ont été inférieures à celles d'un locuteur anglophone monolingue. Il a fallu trois décennies de politique linguistique attentive pour mettre un terme à cette inégalité de traitement, d'ailleurs doublement inégale. En 1970, un francophone bilingue touchait 16% de moins qu'un anglophone monolingue, à travail égal. En 2000, un bilingue francophone touche 10% de plus qu'un monolingue anglophone (et un bilingue anglophone voit également son salaire valorisé par rapport dans des proportions semblables par rapport à un monolingue francophone). Mais cette valorisation du bilinguisme (et la relative dévalorisation du monolinguisme) ne reflète pas l'évolution des lois du marché, loin s'en faut. Une politique linguistique rendant indispensable la maîtrise du français au Québec a été nécessaire, comme en témoigne le *statu quo* observé dans les statistiques de l'embauche au Nouveau Brunswick, où le francophone bilingue continue trente ans après de voir son salaire amputé de 7 à 9% par rapport à un collègue anglophone monolingue. (Béland, Forgue et Beaudin, 2008 : 23-25).

De tels constats laissent perplexe devant l'argumentaire développé par ceux qui, comme Van Parijs (2004), considèrent que l'avantage marqué par des anglophones monolingues dans un espace mondialisé où tout le monde apprend(ra) leur langue, se transformera inéluctablement en un inconvénient dès lors qu'un monolingue, à compétences égales, n'offrira pas la ressource complémentaire plurilingue et pluriculturelle du bilingue. Certes, l'exemple canadien renvoie à une situation géolinguistique particulièrement délicate, où le français est la langue d'un groupe minoritaire historiquement dominé par un groupe majoritaire anglais. Les langues sont rivales dans une situation de conflit identitaire où la sécurité linguistique des francophones est toujours susceptible d'être remise en cause. Mais si la situation du français, langue de tradition écrite, est aussi fragile en dehors d'actions volontaristes en sa faveur, qu'en sera-t-il des langues de tradition orale si elles se trouvent frontalement mises en concurrence avec le rouleau compresseur de l'anglais ?

Il convient de distinguer les situations endogènes et exogènes pour discuter de la valeur ajoutée des compétences du bilingue. L'employeur anglophone du Québec en 1970 apprécie et se limite aux compétences en anglais d'un point de vue endogène ; il néglige les compétences en français qu'il considère périphériques, voire gênantes. Les différentes législations linguistiques ont modifié cette appréciation depuis lors. En situation exogène, la langue étrangère privilégiée est soumise à la loi de l'offre et la demande. Comme n'importe quel produit, la diffusion au plus grand nombre des compétences requises en anglais sur le marché national de l'emploi en affaiblit la *valeur marchande* (le taux de rendement chez Grin) justifiant un salaire plus attractif pour le bilingue ou le formateur dans la langue étrangère concernée. En revanche, la diffusion de son emploi augmente la *valeur d'usage* de la langue, qui représente la première motivation à son apprentissage (Van Parijs, 2004). Ce regain d'intérêt rapporte de l'eau au moulin de la valeur marchande, et une spirale s'engage. Graddol (2006) prédit un pic mondial d'apprenants d'anglais d'environ deux milliards d'individus alentour de 2010, pour retomber aux chiffres de 500 à 600 millions en 2050. Graddol inscrit ces chiffres en parallèle avec la mutation de l'objet à enseigner et les retombées économiques qui s'ensuivent.

### 3.2 Bilinguisme n'est pas plurilinguisme<sup>4</sup>

La seconde objection est liée au concept même de bilinguisme. Les études récentes sur le bilinguisme montrent bien que l'apprentissage (on devrait plutôt parler ici d'acquisition) d'une seconde langue dans une perspective bilingue n'opère pas au détriment d'autres acquisitions cognitives. En réalité, les expériences les plus convaincantes réalisées en matière d'apprentissage intensif d'une langue seconde ont montré que celui-ci opère à la fois sur des capacités de transfert de compétences interlinguistiques, mais aussi de compétences interdéveloppementales. La méthodologie d'apprentissage intensif du français développée à Terre-Neuve (Canada) à partir de 1998 par Germain et Netten (2004 : 224) s'appuie sur l'exposition à des cycles longs d'apprentissage du premier degré (jusqu'à cinq mois), où 75% du temps scolaire est consacré au développement de compétences en français, sans que des retards d'apprentissage ne soient occasionnés ni en anglais (transfert interlinguistique) ni dans les disciplines non linguistiques (transfert d'aptitudes cognitives). Toutefois, la conduite d'un apprentissage intensif de l'anglais doit être pratiquée avec beaucoup de précaution dès lors que la langue-source ne disposerait pas d'un statut de référence dominant comparable à celui de l'anglais. En effet, le statut élevé de l'anglais langue d'apprentissage nécessite le contrôle d'un transfert vers la consolidation des compétences en langue maternelle ou langue de scolarisation (de référence). On peut tout de même en conclure que l'affectation du temps mobilisé par l'apprentissage de compétences linguistiques avancées dans une langue seconde ne peut être strictement circonscrite au domaine langagier. En d'autres termes, le temps passé à apprendre une langue accélère des aptitudes cognitives dans d'autres domaines, ce qui est en définitive un argument favorable à l'apprentissage généralisé des langues en milieu scolaire, mais avec un objectif distinct de celui des compétences du locuteur natif. Il s'agit en effet d'évoluer vers un apprentissage plurilingue, pluriculturel et par compétences ciblées. Le Conseil de l'Europe ne s'y est pas trompé en distinguant soigneusement dans l'élaboration du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001, désormais CECR) les compétences linguistiques des compétences langagières<sup>5</sup>. En résumé, l'éducation plurilingue s'oppose à la vision naïve du bilinguisme par deux aspects au moins :

- le plurilinguisme admet et valorise une pratique des langues où les compétences exercées dans chaque langue peuvent être partielles et fonctionnellement distinctes ;
- le plurilinguisme ne crée pas une juxtaposition de langues dans une pratique individuelle mais stimule un mécanisme d'interdépendance des langues entre elles, et augmente les facultés cognitives, y compris langagières.

Il en résulte une conception élargie du bilinguisme, conçu comme un plurilinguisme réduit à deux langues et non comme une double compétence de locuteur natif. « Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues »<sup>6</sup>

## 4 Du plurilinguisme vers l'intercompréhension

Grin (2005) avance trois scénarios pour une politique publique des langues étrangères en Europe : le tout-à-l'anglais, le plurilinguisme contrôlé, l'esperanto. La solution par l'esperanto apparaît aux yeux de Grin la meilleure, chiffres à l'appui : la plus juste, la moins chère, la plus rapide à mettre en pratique. Mais il l'écarte parce que la force de proposition de l'esperanto commande un changement d'image auprès de l'opinion publique, dont il faudrait avoir recueilli les fruits avant toute action d'aménagement linguistique. Si la vision d'un plurilinguisme restreint au tout-à-l'anglais, c'est-à-dire un bilinguisme anglais+une ou plusieurs langues maternelles n'est pas satisfaisante pour des raisons incontestables d'absence d'équité entre partenaires européens, bien établies par le Rapport, vers quel plurilinguisme pouvons-nous nous engager dès lors ?

Graddol (2006) considère que le défaut du CECR consiste précisément à ne pas reconnaître les spécificités de l'anglais dans le plurilinguisme européen, eu égard à la généralisation de son apprentissage. Le Cadre serait un instrument qui, par la défense et l'illustration qu'il fait du plurilinguisme, constitue une sorte d'objection au caractère inéluctable de la généralisation de l'anglais langue seconde dans le contexte européen, dont nous avons exposé la conséquence qui est de laisser aux seuls anglophones la possibilité mécanique (mais non stratégique) de demeurer monolingues. Un tel jugement n'est pas sans fondement : il est manifeste que les politiques linguistiques plurilingues sont construites sur le principe qu'un contrôle social lié à l'emploi des langues recherche une égalité de traitement face à la liberté d'expression et de compréhension. Il peut sembler inéquitable qu'une seule communauté linguistique ne soit pas astreinte à l'apprentissage des langues étrangères pour le développement d'échanges internationaux. Le propos de Graddol n'est cependant pas celui d'attirer l'attention sur une situation inéquitable, mais bien de faire apparaître la conséquence didactique de l'apprentissage mondialisé de l'anglais. Le titre de son rapport est indicatif : "*Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*". La masse de la demande de formation en anglais concernera, selon Graddol, ce qu'il appelle *English as a lingua franca*, l'anglais mondialisé qui n'aura pas les besoins méthodologiques d'une langue vivante sans statut privilégié. Remarquons que le British Council ne désigne par là nul autre objet que « l'anglais de communication internationale » cité par la commission Thélot et dont le Haut Conseil pour l'Évaluation de l'École récuse, sinon l'existence, du moins la spécificité du cadre pédagogique<sup>7</sup>.

La proposition plurilingue de Grin (2005) repose sur un trio de langues (l'anglais, l'allemand et le français dans l'étude), dans lesquelles chaque Européen en sélectionnera nécessairement deux. Des dispositifs annexes diminueront l'inégalité et permettraient de s'assurer que les locuteurs de ces trois langues soient placés dans la nécessité de maîtriser une autre langue que la leur. Grin (2005) ne donne qu'une vision très réduite des possibilités qu'offrirait l'ajout au dispositif triangulaire d'une introduction d'un apprentissage réceptif de l'intercompréhension entre familles de langues. Il développera cependant différentes propositions dans Grin (2008).

### 4.1 La pédagogie plurilingue de l'intercompréhension

L'idée simple de l'intercompréhension consiste, du point de vue des politiques linguistiques, à produire un modèle d'échange et de communication qui soit aussi efficace et plus économique que le modèle de diffusion généralisée de l'anglais. Ce modèle sera aussi plus équitable puisqu'il étend aux locuteurs de plusieurs langues, et non d'une seule, la possibilité de s'exprimer dans sa langue de référence, et qu'il tend à équilibrer les efforts d'apprentissage langagier entre les groupes linguistiques. Du point de vue pédagogique, il s'agit d'appliquer les principes de la compétence plurilingue énoncés plus haut en leur donnant un lieu d'exercice concret, un moment pédagogique, qui installe véritablement le plurilinguisme dans la classe, et non l'apprentissage aménagé d'une langue étrangère ou seconde.

Qu'est-ce que l'intercompréhension ? L'intercompréhension est définie par Meissner (2004 : 16) comme « la capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans l'avoir apprise ». Au départ, il y a l'impression brute que la médiation par une troisième langue –souvent l'anglais– entre

deux locuteurs de langues romanes différentes revêt une dimension superflue et que des ponts pourraient être jetés pour se comprendre directement entre langues voisines. Francophones et italophones, lusophones et hispanophones (et, bien sûr, l'ensemble des langues et dialectes romans) disposent d'un seuil d'intercompréhension élevé que différentes équipes de chercheurs européens ont exploité depuis la fin des années 1980 dans des méthodes d'apprentissage de l'intercompréhension, avec des objectifs légèrement distincts (Blanche-Benveniste, 1997 ; Dabene et alii, 2003, Meissner et alii, 2004) et le concours des fonds européens Socrates/Lingue. Les outils n'existent-ils pas pour permettre en un nombre limité d'heures intenses d'acquérir les compétences de compréhension nécessaires, les fameux cribles ou « tamis » de la méthode *Eurocom-Rom*, par exemple, permettant de décoder le message qui nous est transmis ?

L'intercompréhension, comme l'indique Capucho (2008), est une méthode de bon sens, qu'on s'applique à soi-même dans la vie quotidienne. L'étude préparatoire sur la compétence plurilingue et pluriculturelle pour le CECR le rappelle en effet : « dans pratiquement toutes les communautés contemporaines, l'expérience de la pluralité des langues et des cultures intervient très tôt et se fait très largement. » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 16). L'objectif sera donc de constater simplement ce que deux ou plusieurs langues ont en commun et d'en tirer parti afin d'économiser les efforts nécessaires pour se comprendre mutuellement. On voit bien en quoi cette méthodologie est d'essence plurilingue : elle travaille à partir de compétences ciblées (les compétences de compréhension) et dans la perspective d'un apprentissage fonctionnel et partiel ; mais surtout, la méthodologie intercompréhensive met les langues en relation dans l'espace de classe. Il s'agit donc de didactiser cette faculté intercompréhensive en la rendant transposable et systématique. La langue source (ou langue de référence) sert à décrire la boucle à partir de laquelle on va vers la langue d'apprentissage et on revient vers sa langue d'origine (ou la langue de référence s'il s'agit d'un apprentissage à partir d'une L2) en emmagasinant les capacités cognitives décrites en termes de « grammaire des hypothèses », « moniteur didactique » et « activateur transférentiel » entre la langue appréhendée et la grille de lecture (Meissner, 2004).

Le principal avantage de l'intercompréhension est que cette approche complète l'offre plurilingue et n'enlève rien aux apprentissages faits par ailleurs parce qu'il s'agit d'une méthodologie complémentaire d'apprentissage, située en décalage volontaire par rapport aux objectifs et moyens de l'approche communicative. L'intercompréhension possède en outre l'avantage de s'inscrire sur des temps relativement courts d'apprentissage. Différentes expériences conduites par Meissner expriment cette rapidité d'apprentissage par la méthode eurocompréhensive (2004 : 66-70). L'expérimentation conduite au lycée franco-allemand de Francfort en 2002 a mis en évidence la possibilité d'acquérir des compétences de niveau B2 en compréhension écrite de l'italien là où l'enseignement extensif traditionnel emploie deux ans. En ce sens, l'intercompréhension partage avec l'esperanto cette capacité à agir sur la durée d'apprentissage linguistique. Grin (2005 : 79) lui applique avec prudence un ratio de temps d'apprentissage de 1 à 3 par rapport aux langues vivantes, en citant une étude de rapporté par Flochon, selon laquelle, « pour atteindre un niveau dit 'standard' et comparable dans quatre langues différentes : l'esperanto, l'anglais, l'allemand et l'italien [...], 2000 heures d'études de l'allemand [par des groupes d'élèves francophones] produisaient un niveau linguistique équivalent à 1500 heures d'étude l'anglais, 1000 heures d'étude de l'italien et... 150 heures d'étude de l'esperanto. »

#### 4.2 Une apparente contradiction avec l'approche communicative

Cette notion d'économie volontaire des moyens pour arriver à ses fins justifie une rupture dans l'idéologie communicative, à tendance globalisante. Les quatre principaux critères de cette rupture sont : la cible de compétences de réception ; le comparatisme et le recours à la réflexion métalinguistique ; l'accent mis sur la précision-savoir ; la priorité à l'analyse du langage écrit.

#### **4.2.1 Comprendre et non parler la langue de l'autre**

Le premier principe est celui de la visée communicative proprement dite. On apprend une langue dans la perspective de communiquer au moyen de celle-ci. Cela veut dire qu'on apprend une langue pour s'en servir prioritairement dans des expériences de vie, dans une activité professionnelle ou privée, pour entrer en contact avec des gens qui parlent cette langue, et non pour accéder à des ressources culturelles figées, comme on peut le faire lorsqu'on cherche à lire un texte pour accéder au contenu culturel ou technique qu'il contient. Dans l'intercompréhension, il s'agit de comprendre l'autre avant de s'en faire comprendre. Dans un bon nombre d'expérimentations, l'accent mis sur la compétence de compréhension fait en sorte qu'on écarte ou relativise la compétence de production. Les stratégies sont des stratégies de réception. De nombreux auteurs précisent toutefois que le principe de séparation stricte entre les compétences travaillées pendant les séances ne tient pas sur le long terme : d'une part, il y a un appétit à la prise de parole en intercompréhension qu'il faut accompagner, une porte verrouillée sur l'activité d'expression pourra engendrer des blocages au moment où cette compétence sera recherchée. L'intercompréhension ne doit naturellement pas poser obstacle à l'expression. Ceci est d'autant plus vrai que la pratique vécue d'intercompréhension comprend toujours des séquences d'alternance codique et de continuité du code entre les locuteurs.

#### **4.2.2 Comparer les langues entre elles et ne pas tomber dans le bain linguistique**

Le bénéfice retiré d'une économie en termes de production est réinvesti par la diversification des langues faisant l'objet d'une stratégie de compréhension. On va donc mettre en avant une stratégie contrastive en mettant en relation plusieurs langues au lieu d'une seule. Le bénéfice d'agir sur plusieurs langues compense en quelque sorte l'accès réduit aux compétences de communication. Pour travailler simultanément sur plusieurs langues, il faut que celles-ci soient déjà reliées entre elles : le principe d'intercompréhension est d'activer un réseau qui donne accès à des langues parentes.

#### **4.2.3 Savoir et savoir-faire**

Des trois finalités de l'apprentissage langagier, la connaissance, l'habileté et l'aisance, c'est bien entendu ces deux dernières qu'une perspective communicationnelle bien comprise cherchera à privilégier. Précision dans l'emploi et la formulation de l'expression, aisance à se faire comprendre de manière efficace. La connaissance grammaticale n'est d'aucun secours si elle ne peut être adossée à une compétence pratique à mobiliser judicieusement ce que l'on sait au moment opportun. L'approche comparative entre langues amène à réviser la place de la précision-connaissance par rapport à la précision-habileté. Pour identifier les éléments à transférer, il faut posséder un certain nombre de connaissances qui ne sont pas spontanées même si une familiarisation avec des langues parentes permet d'acquérir des automatismes d'identification ;

#### **4.2.4 Langue écrite et langue parlée**

Là où l'approche communicative privilégie la langue orale, l'intercompréhension travaille en priorité à partir de l'écrit, afin de repérer les filiations par l'écriture que la langue orale a rendu imperceptible, notamment en français. Notons que dans d'autres cas, par exemple l'identification de lexies créoles ou pidgin, ou l'intercompréhension entre langues scandinaves, l'oralisation permet de lever des ambiguïtés qui demeurent à l'écrit (par exemple, pour les pidgins de base lexicale anglaise)

On se trouve donc en présence d'un nombre important d'hypothèses de travail en contradiction directe avec les principes de la méthodologie communicative : observation réfléchie de la langue, comparaison, apprentissage plurilingue, sélection de compétences communicatives particulières, méthode indirecte, etc.

## **5 Politique plurilingue de l'intercompréhension**

L'arithmétique des échanges linguistiques dans une perspective d'intercompréhension laisse clairement entendre des économies substantielles dans le coût du plurilinguisme européen, tout en maintenant un

principe élevé d'équité dans l'effort fourni par les locuteurs des différents groupes linguistiques pour comprendre et se faire comprendre d'autrui. En considérant les pays de l'Union Européenne, François Grin (2008 : 90-92) arrive au calcul suivant : les vingt-trois langues officielles et de travail donnent lieu à 253 paires de langue, soit  $(23 \times (23-1)) / 2 = 506$  directions de traduction et d'interprétation. Si l'on part du principe que ces 23 langues peuvent être regroupées en 9 (version forte) ou 12 (version faible) ensembles susceptibles d'intercompréhension, l'économie des directions sera du simple au double dans la version faible ( $12 \times (12-1) = 132$ ), voire de 506 à 184 dans la version forte.

Bien sûr, cette projection devrait être pondérée par le nombre de locuteurs d'une langue donnée au sein de l'ensemble considéré, par la réalité de la production effectivement disponible dans cette langue et surtout par les chemins observés de l'intercompréhension au sein d'un même groupe, où toutes les langues ne disposent pas d'un même potentiel d'intercompréhension (par exemple, le roumain parmi les langues romanes). Castagne (2006) présente une approche par chemins en parlant de « route des langues », certaines langues membres d'une même famille étant de meilleurs introducteurs au type qu'elles représentent que d'autres. Dans les pays non anglophones, la massification de l'apprentissage de l'anglais comme première langue étrangère a obligé par exemple les services de coopération française à réviser les stratégies de promotion pour la diffusion du français. On s'aperçoit que, de manière générale, dans les pays d'Asie du Sud-Est, mais aussi en Corée, au Japon, ailleurs encore, on commence à mettre en place des passerelles permettant de s'appuyer sur une langue indo-européenne, la plus romane des langues germaniques, possédant un *thesaurus* important de mots d'origine française, bref de faire de l'anglais une langue associée menant à l'apprentissage facilité (mais non pas dupe) du français. Il n'est pas inutile de remarquer à cet égard que l'une des approches didactiques les plus abouties dans l'intercompréhension, *EuroCom Rom*, (Meissner et alii, 2004) parle au départ d'« eurocompréhension » (H. Klein) pour désigner l'intercompréhension à l'intérieur des familles de langues (romane, slave, germanique).

C'est toutefois dans les pays de langue romane, mais aussi en Europe de manière générale, que l'urgence d'une politique linguistique favorable à l'intercompréhension entre familles de langues se fait sentir de façon croissante. Toutefois, ce constat de linguiste n'est rien s'il n'est pas associé à une appropriation générale, à une normalisation du réflexe d'intercompréhension. Mais, de manière générale, l'importance de l'anglais comme première langue seconde a pour effet d'amoinrir la valeur ajoutée de l'apprentissage des autres langues dans l'espace européen. Il en résulte que tout projet d'intercompréhension, s'il démontre qu'il permet d'accéder à plusieurs langues sans alourdir les coûts d'apprentissage linguistique, déjà lourdement comptabilisés par l'apprentissage de l'anglais, non seulement apportera le bénéfice intrinsèque de la compétence partielle acquise, mais constituera un tremplin pour poursuivre s'il y a souhait ou nécessité un apprentissage élargi à l'apprentissage d'autres compétences. Ploquin (cité par Meissner, 2004 : 16) : « Limiter l'étude d'une langue à sa compréhension constitue déjà une puissante motivation pour aller plus loin ». Franz-Joseph Meissner évoque pour l'occasion un « SMIC linguistique » européen dans le domaine de l'éducation aux langues, qu'il formule de la sorte :

#### **Langue maternelle+langue vivante 2+anglais+une compétence de lecture pluri-langues**

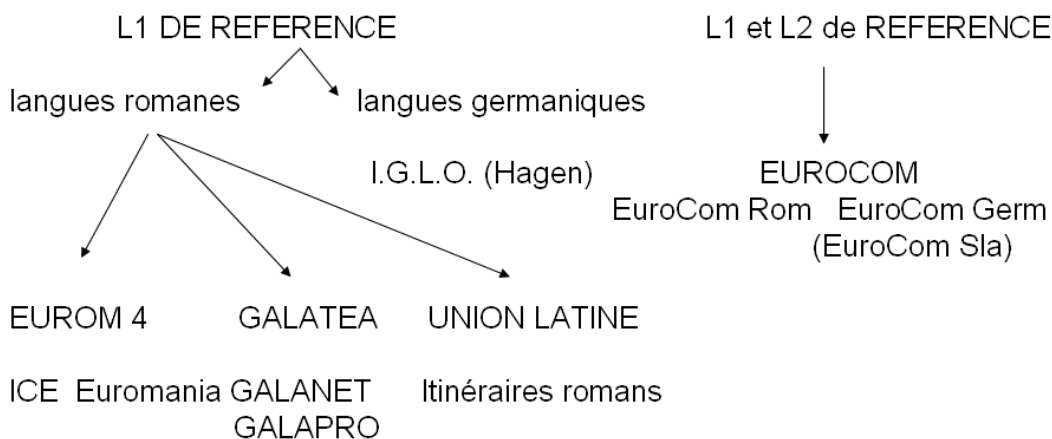
On retrouve une hypothèse de plurilinguisme triangulaire mais qui, contrairement à la proposition de Grin, inclut nécessairement l'anglais. Au plurilinguisme traditionnel vient se greffer une « compétence de lecture pluri-langues », qui est l'objet de la méthode des *sept Tamis*.

#### **5.1.1 Les concepts de l'eurocompréhension (Meissner)**

L'actualité de l'intercompréhension en langues romanes se partage en deux groupes, selon que les langues romanes soient les langues sources des apprenants, ou selon qu'elles soient déjà langue d'apprentissage. Nous voudrions pour conclure présenter brièvement quelques concepts-clés de la méthode Eurocom-Rom, destinée à un public de langue maternelle non romane ayant appris le français comme langue étrangère. Toutes les autres méthodes sont très largement documentées, en particulier via les différentes plateformes d'apprentissage en ligne auxquelles elles sont liées. Le lecteur trouvera quelques références succinctes de site internet pertinent en fin de texte.



### Petite généalogie des principales expériences d'intercompréhension en langues romanes



La conception du plurilinguisme selon Meissner et alii (2004) est celle qui est associée aux théories admises dans le domaine du bilinguisme. On y retrouve, quoique formulée différemment, une hypothèse proche de celle de Cummins (1979) sur l'interdépendance développementale et sur les transferts interlinguistiques et interactionnels entre les activités liées aux pratiques linguistiques. Les mécanismes mentaux ou capacités développées dans une langue A (inférences, par exemple) se transfèrent automatiquement dans la formulation d'hypothèses dans une autre langue et sont donc relativement indépendantes du code linguistique utilisé. La comparaison entre langues est une opération mentale tout à fait naturelle qui n'est cependant pas nécessairement formalisée dans la démarche d'apprentissage de tous les apprenants. Elles fournissent un modèle qui comprend deux étapes : la construction d'une grammaire d'hypothèses par les apprenants et la conception d'un moniteur didactique plurilingue. La grammaire d'hypothèses est une construction mentale intermédiaire dans la compréhension d'un phénomène langagier. Il n'est pas propre à l'intercompréhension et relève plutôt d'une approche comparée intuitive liée à l'observation raisonnée de la langue.

La découverte de régularités de langue à langue au sein d'une famille linguistique est une méthode ancienne, qui est évidemment ancrée dans le comparatisme et a fait ses preuves dans l'identification des langues européennes. Meissner ajoute : « Au fur et à mesure qu'une personne opère dans plusieurs idiomes, elle finit par internaliser ce « système » des régularités et irrégularités découvertes *entre* « ses » langues. Elle n'acquiert pas seulement une compétence qui embrasse de manière additive et fortuite les connaissances pluri-langues, mais aussi *un savoir déclaratif et procédural interlangues*. Un guidage didactique efficace peut abrégé la construction de cette compétence interlinguistique et, par ce biais, optimiser la qualité de l'apprentissage pluri-langues. » (Meissner et alii, 2004 : 36) C'est là précisément, dans l'identification des procédures de guidage didactique, que se situe le propre de la démarche d'*EuroCom Rom*.

Meissner examine les procédures de fixation des interlexèmes dans le lexique plurilingue en reprenant l'idée selon laquelle, dans la construction d'un mot d'origine latine, la compétence plurilingue identifiée à travers les variantes interlinguistiques la composante résiduelle commune liée à l'etymon comme le noyau d'expériences cognitives plurilingues. « Les interlexèmes sont profondément ancrés dans notre

lexique mentale plurilingue » (Meissner et alii, 2004 : 43). Il donne comme exemple la doublette *farmacia* de l'espagnol et de l'italien

<b>it.</b> /f-/a-/r-/m-/a-/t/î/a (farmacia)
<b>esp.</b> /f-/a-/r-/m-/â-/θ/j/a (farmacia)

Il n'est pas difficile de repérer une sorte d'interlexème commun [farm] panroman, après lesquelles seulement viennent s'inscrire les repères différenciés des langues données (espagnol, italien), qui permettent d'identifier le code discursif. La variante française fait intervenir une réalisation graphique distincte, qui a pour effet de troubler les repères mentaux d'un lecteur qui travaillerait l'intercompréhension à l'écrit seulement. Les Français savent bien que les réformes de l'orthographe mobilisent davantage que des conventions de typographie dans les repères mentaux des locuteurs. Les interférences auxquelles il convient d'être attentif au moment de faire basculer le travail d'un repérage d'intercompréhension vers le passage à une activité de production est alors limité aux zones de diversification linguistique. Meissner donne l'exemple du « danger » pour les germanophones :

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

Il conclut : « les interférences se révèlent particulièrement nombreuses quand il y a une divergence de langues et d'expériences. Ainsi les sujets germanophones sachant l'italien et l'espagnol semblent subir davantage d'interférences en provenance de l'espagnol lorsqu'il parlent en italien sur un phénomène ayant trait à une thématique hispanique. »

En réfléchissant sur les mécanismes mentaux qui consolident l'hypothèse didactique de l'intercompréhension, Meissner arrive à la conclusion que les expériences langagières dans des activités d'intercompréhension sont particulièrement positives pour l'apprenant. Elles sont positives parce qu'elles stimulent des images mentales basées sur l'expérience (partant de langues connues) et non pas sur l'apprentissage désincarné. Il en résulte selon l'auteur que les marquages mentaux des lexèmes opèrent mieux puisqu'ils sont associés à des images mentales, des associations plus familières, avec à la clé une meilleure fluidité langagière : « La richesse des marques alimente le scénario mental. Un mot sera d'autant mieux retenu qu'il offrira au lexique mental des points de fixation effectués par des marques de forme et de contenu. » (Meissner 2004 :49)

Pour EuroCom Rom, le travail est donc d'abord de nature lexicale. Il s'agit de mettre en place un décodage lexical basé sur le repérage et le traitement des interlexèmes, en disposant des repères paradigmatiques et syntagmatiques suffisants. Le travail s'élargit ensuite à l'analyse des structures syntaxiques convergentes. Il y a donc nécessité de mener une identification-repérage de forme pour construire ensuite, avec des degrés d'autonomie et d'automatismes divers, la reconstruction de sens et de fonction. C'est là le cheminement propre à l'activité de lecture intercompréhensive, qui n'est donc pas directement branché sur les capacités de lecture (littéracie) en langue maternelle de celui qui recourt à ces techniques.

Différentes expérimentations dans le cadre scolaire ont été conduites par le projet *Eurocom*, afin de vérifier le rythme des progressions en intercompréhension pour des apprenants germanophones et de le comparer avec celui des apprenants francophones. Il faut en effet bien faire la différence entre un dispositif de progression pour romanophones (de langue maternelle française, par exemple) et un dispositif de progression pour allophones, qui doivent disposer d'une langue-pont (en l'occurrence, le FLE comme première langue). Il en résulte une proposition séduisante qui consiste à tirer un double bénéfice de la méthodologie intercompréhensive :

- d'une part, mettre en place une progression rapide de compréhension par le biais d'un apprentissage intensif de la langue-cible, avec des effets de rétroaction sur la langue-pont, étayés

- par l'hypothèse de l'interdépendance développementale, et une croissance optimale dans l'intérêt pour l'apprentissage des langues ;
- d'autre part, envisager, grâce à l'économie de temps réalisée au départ, un développement de compétences de production écrite et orale.

## 6 Conclusions

On voit donc bien comment une méthodologie qui s'appuie sur les concepts de transfert et d'interdépendance fait forcément partie d'une didactique générale d'inspiration interculturelle. Nous demandons chaque année depuis 2004 à nos étudiants inscrits en didactique du FLE à l'université de la Nouvelle-Calédonie de compléter le passeport européen des langues en guise d'initiation aux descripteurs d'auto-évaluation. Nous dressons ensuite le portrait linguistique du groupe d'étudiants en didactique. Parmi les étudiants figurent un bon nombre d'étudiants polynésiens (Wallis-et-Futuna) et mélanésiens (Loyauté), pour qui le français est langue seconde. Contrairement aux étudiants de français langue maternelle, qui déclarent des compétences en lien avec l'ordre d'exposition aux langues étrangères, les étudiants de français langue seconde, s'ils ont choisi l'espagnol comme deuxième langue vivante étrangère d'apprentissage scolaire, se donnent presque toujours une meilleure note d'auto-évaluation pour l'espagnol que pour l'anglais. Il est tentant d'associer à cette déclaration l'hypothèse empirique suivante : les structures grammaticales apprises du français langue seconde se transfèrent aisément dans une autre langue romane, de comportement grammatical globalement identique, ce qui permet d'y ressentir des progressions sensibles. En revanche, les locuteurs de français langue première n'ont pas développé le processus de prise de conscience d'une langue acquise spontanément. Leur grammaire d'hypothèses s'est construite sur l'anglais, qui demeure la première langue étrangère de référence. C'est en vue d'interroger cette hypothèse que nous avons souhaité approfondir l'approche théorique d'*Eurocom*, qui s'adresse à des locuteurs ayant appris le français (ou toute autre langue de transfert).

Le modèle intercompréhensif a peu été exploré dans le domaine des pidgins et des créoles, pour des raisons que nous ne nous expliquons pas, en dehors des considérations diglossiques d'usage et de l'action eurocentrée des premières recherches sur l'intercompréhension<sup>8</sup>. Pourtant, il serait tout aussi intéressant que le francophone vérifie ses compétences intuitives à la compréhension du créole mauricien ou du bislama de Vanuatu (en jouant sur les bases lexicales anglaises). Là aussi, il s'agit d'organiser des réseaux d'intercompréhension où la relation entre lexique et grammaire s'organise de façon très diverse.

Le large écho dont bénéficie l'intercompréhension dans la presse spécialisée depuis quelques années montre bien que cette méthodologie paraît digne d'intérêt pour agir comme levier en faveur d'une politique linguistique du plurilinguisme où les défauts relevés par Grin (2005) lui-même dans son dispositif théorique pourraient être compensés par une mise en service aussi systématique que possible de compétences actives de réception entre langues voisines.

## Références bibliographiques

- Béland, É., Forgues, M., Beaudin, P., (2008). *Évolution du salaire moyen des hommes de langue maternelle française ou anglaise au Québec et au Nouveau-Brunswick, 1970-2000*, Etude n°13, Québec : Office de la langue française.
- Bernard R., (2003). Language Preservation and Publishing. In *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up*, ed. Nancy H. Hornberger, Berlin, Mouton de Gruyter, cité dans *Vitalité et disparition des langues*, Rapport du Groupe d'experts spécial de l'Unesco sur les langues en danger.
- Blanche-Benveniste, C. (dir.), (1997). *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Florence : La Nuova Italia Editrice.
- Capucho M. F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode ? Du langage citoyen au citoyen plurilingue. *Pratiques* n°139/140, 238-250.
- Calvet L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.

- Castagne E. (2006). *Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées*, Colloque Nordic intercomprehension in a European perspective, Uppsala universitet - 27 avril 2006.  
[http://www.nordiska.uu.se/fums/konferenser/Eric\\_Castagne\\_27april06.pdf](http://www.nordiska.uu.se/fums/konferenser/Eric_Castagne_27april06.pdf), consulté en septembre 2009.
- Compagnon A. (2009). Examen de rattrapage. *Le Débat*, N°156, sept-oct.
- Conseil De L'Europe (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conti, V., Grin, F. (sous la dir. de) (2008). *S'entendre entre langues voisines : l'intercompréhension*. Neuchâtel : Georg.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge : CUP.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In *Review of Educational Research*, n°49, 222-251.
- Dabene, L., Degache, C., Masperi, M., Poulet, M.E., Carrasco, E., Desmet, I., Clerc, M., Carreira, M.-H., Tea, E., Niclas, A., Afonso, C., (2003). *Galatea : entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*, 3 CD-Roms, Grenoble : Génération 5 multimédia. (voir aussi [www.galanet.be](http://www.galanet.be))
- Degache, C. (2006). *Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative : le projet Galanet*, in *Synergie Italie* N°1, revue du GERFLINT
- Fishman, J. (1968). « Some contrasts between linguistically homogeneous and linguistically heterogeneous polities », in Fishman, Joshua A., Charles A. Ferguson and Jyotindra Das Gupta (eds.) *Language Problems of Developing Nations*, New York: Wiley, p. 58-64.
- Germain, C., Netten, J. (2004). *Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE-FL2 : le français intensif au Canada*, Cahiers du français contemporain.
- Graddol, D (1997). *The Future of English?*, The English Company (UK) Ltd.
- Graddol, D. (2006). *English Next. Why global English may mean the end of "English as a Foreign Language"*, Londres: The British Council.
- Grin F., *L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.
- Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Rapport n°19 au Haut Conseil de l'Évaluation de l'École : Ministère français de l'Éducation nationale.
- Grin, F. (2008) : *Intercompréhension, efficacité et équité* dans Conti V. et Grin F. (2008), 90-92.
- Meißner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker.
- Ploquin F. (2005). *on peut déjà se comprendre entre locuteurs de langues romanes*, Le Monde Diplomatique, janvier 2005, 23.
- Pool, J.(1972). "National Development and Language Diversity", in *Advances in the Sociology of Language*, Volume II (Selected Studies and Applications), edited by Joshua A. Fishman, La Haye: Mouton-De Gruyter, 198-228.
- Pool, J. (1991). « The Official Language problem », in *American Political Science Review*, vol. 85/2, 495-509.
- Pnud (2004). *Rapport mondial sur le Développement humain : la liberté culturelle dans un monde diversifié*, Paris : Economica.
- Thelot, C. (2004) : *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot. Paris : La documentation française.
- Van Parijs, P. (2004). *L'anglais lingua franca de l'Union européenne : impératif de solidarité, source d'injustice, facteur de déclin?* In *Economie publique* 15, 13-32. En particulier la partie 4 : « Injusticedistributive ? »

## Annexe 1 Contenu des Sept tamis présentés dans MEISSNER et alii (2004 :124-125).

Les « tamis » permettent de retrouver ce qui est déjà connu dans chaque langue-cible romane nouvelle. Pour travailler de manière efficace avec EuroComRom, l'apprenant doit connaître une langue romane. La connaissance de l'anglais peut, elle aussi, fournir une aide considérable, car une grande partie du lexique anglais est de provenance romane. En plus, l'anglais fournit de nombreux néologismes de la vie moderne (informatique, économie, sciences, sport, musique pop, etc.). A l'aide des Sept tamis, l'étudiant prendra conscience des domaines singuliers qui contribuent à la compréhension complexe.

1. Le premier tamis comprend le **lexique international** (LI). Il s'agit surtout des « mots savants de caractère international » (*humour, enthousiasme, comédie, grammaire, ingénieur...*). provenant des grandes langues antiques qui ont accompagné la république des lettres européenne durant le Moyen-âge et la Renaissance jusqu'à nos jours. On y trouve d'autres types de mots : les scientismes surtout (*oxydation, hypercorrectisme, etc.*), les créations modernes (comme *libéralisme, liberalism, Liberalismus...* ou f./alld./angl. *anorak, ketch-up, cigarette...*).

2. Le deuxième tamis filtre le lexique partagé par la famille des langues romanes, le **lexique pan-roman** (LP). Ce filtre ouvre aux francophones le chemin vers toutes les autres langues néo-latines. Le lexique élémentaire pan-roman (500 mots) provient presque complètement de l'héritage latin.

3. Les **correspondances phonologiques** (CP) traduisent un nombre réduit de régularités interlinguistiques. Elles constituent le troisième tamis. Il permet d'identifier la parenté lexicale au niveau des signifiants et rend possible, sans effort particulier, d'établir des correspondances inter-langues comme le visualisent les séries mentionnées : it. *notte*, fr. *nuit*, esp. *noche*, pg. *noite* d'une part et it. *latte*, fr. *lait*, cat. *llet*, esp. *leche*, pg. *leite* de l'autre. Le lecteur se familiarisera rapidement avec une quantité considérable de correspondances et de règles interlinguistiques. L'architecture des langues romanes devient donc transparente.

4. Le quatrième tamis est lié aux **graphies et prononciations** (GP). Il est vrai que les langues romanes utilisent les mêmes alphabets pour la plus grande partie des sons, mais quelques phénomènes graphiques singuliers forment pourtant un obstacle pour la reconnaissance inter-lexicale et inter-sémantique. Souvent il s'agit de mots écrits dans des modes divers qui se prononcent de manière similaire.

5. Le cinquième traite des **structures syntaxiques pan-romanes** (SP). Ce tamis permet de situer la position des articles, des noms, des adjectifs, des verbes, des conjugaisons etc. Ces structures dirigent notre attente de lecture et d'écoute, ce qui explique la supériorité des romanophones (même non-natifs) par rapport aux (seulement) anglophones ou germanophones lorsqu'il s'agit de comprendre un texte parlé dans une langue romane inconnue.

6. Le sixième tamis filtre les éléments **morpho-syntaxiques** (MO). Il permet de reconnaître les éléments de base qui structurent les mots et la syntaxe des langues romanes. (Un exemple : Comment reconnaît-on la première personne du pluriel des verbes dans les langues romanes ?).

7. Le septième tamis, **préfixes et suffixes** (FX), enseigne la formation des inter-lexèmes.

## Annexe 2 Sites d'accès internet aux principales méthodes d'intercompréhension

EUROCOM <http://www.eurocomcenter.com>

EUROMANIA [www.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu)  
 EUROM4 <http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/>  
 EVLANG <http://plurilingues.univ-lemans.fr/>  
 GALANET et GALAPRO <http://www.galanet.be> ou [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)  
 ICE <http://logatome.org>  
 IGLO <http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html>  
 ILTE [http://www.lu.hiof.no/~bu/ilte/report/report\\_part2.html](http://www.lu.hiof.no/~bu/ilte/report/report_part2.html)  
 ITINERAIRES ROMANS <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>

---

<sup>1</sup> «Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs »

<sup>2</sup> «A country can have any degree of language uniformity or fragmentation and still be underdeveloped; and a country whose entire population, more or less, speaks the same language can be anywhere from very rich to very poor. But a country that is linguistically highly heterogeneous is always underdeveloped or semideveloped, and a country that is highly developed always has considerable language uniformity. Language uniformity, then, is a necessary but not sufficient condition of economic development, and economic development is a sufficient but not necessary condition of language uniformity» (POOL, 1972: 222)

<sup>3</sup> La répartition du gain serait la suivante : marchés privilégiés : 1,875 MD€ ; économie d'efforts en traduction et interprétation : 2,25MD€ ; économie d'effort d'enseignement des langues étrangères : 6MD€. Graddol (2006 : 122) cite l'estimation de Grin sans y faire le moindre commentaire, hormis pour souligner à juste titre que le coût d'apprentissage des langues étrangères pour les anglophones ne cessera dès lors d'augmenter, à mesure que le reste du monde amplifiera son apprentissage de l'anglais.

<sup>4</sup> Nous aurons soin de ne pas introduire la notion tierce de *multilinguisme*, dont la définition donnée par le CECR (p.11) nous semble satisfaisante : « On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. »

<sup>5</sup> « Il est en effet nécessaire de distinguer entre ce qui relève des savoirs purement linguistiques, et ce qui relève des savoirs langagiers qui sont attachés aux connaissances du langage en général, et qui peuvent s'acquérir par le biais de l'une ou l'autre langue, et se transférer de l'une vers l'autre. » (COSTE, MOORE et ZARATE, 1997 : 26)

<sup>6</sup> Idem, p. 21. Nous ne faisons que reformuler la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle donnée par les auteurs (p.12) pour établir le CECR : « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel

<sup>7</sup> Le Haut Conseil s'interroge sur ce que recouvre la notion d'anglais de communication internationale et surtout sur ce qui différencierait son enseignement de l'enseignement actuel de l'anglais. »Avis du HCéé n°19, 2005, note 5

<sup>8</sup> Le public international, incluant de nombreuses universités sud-américaines, de Galanet montre fort heuseusement que cette étape est bien révolue dans l'intercompréhension.