Les projets européens d'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes

« …dans la vie réelle, quand on COMPREND, *c'est la langue qui sert de moyen à la parole, alors que, quand on* APPREND *à comprendre, c'est l'intelligence de la parole qui sert de moyen à la découverte et à l'acquisition de la langue. »* (J.-M. Zemb, du Collège de France)

Dresser l'état des lieux de ce que l'on désigne désormais, non sans hésitations, par « intercompréhension » représente une entreprise assez délicate, dans la mesure où ce domaine, morcelé et diversement dénommé, est constitué, qui plus est, de parcelles qui se superposent en partie et qui débordent souvent de limites d'autre part mal définies.

Dans les pages qui suivent, nous tentons de décrire brièvement le contexte sociolinguistique et éducatif dans le lequel sont nées et se sont consolidées les initiatives à l'origine des différents projets européens sur l'*intercompréhension* en langues romanes, ensuite nous passerons en revue ces derniers, avec l'ambition finale de tracer un tableau, le plus complet possible, de ce nouveau secteur de l'enseignement-apprentissage des langues.

1. Cadre général

1.1 Dénominations

Les dénominations de cette nouvelle approche de la didactique des langues voisines n'ont pas cessé de varier et en rappeler brièvement les différentes versions et leur chronologie peut aider à mieux saisir les motivations des promoteurs divers du concept.

Dans les premiers textes sur le sujet, le terme d'*intercompréhension* n'apparaissait pas, on désignait la notion par toute une série d'expressions, telles que « compréhension multilingue », « compréhension réciproque » ou bien « compréhension mutuelle »... L'équipe d'EuroCom a préféré plutôt l'expression d'*euro-compréhension*, ce qui est sans doute une trouvaille, qu'on peut cependant considérer peu adaptée, car le concept dépasse largement le cadre de l'Europe, bien que les langues et les familles de langues dont il est fait état ici soient d'origine européenne. On a utilisé parfois aussi le terme « intercommunication » et, récemment, l'expression « com-préhension croisée » (Degache 2004). Mais, dès lors qu'on passe à l'anglais, le vocable employé est toujours « intercomprehension » et c'est celui qui semble désormais adopté, encore que certains ne se privent pas de dire qu'il s'agit là d'une expression redondante et fautive, que l'on ne trouve d'ailleurs pas encore dans les dictionnaires de langue courants. En fait, il est inclus au moins dans *Le Trésor de la langue française,* version électronique, mais sa définition renvoie à une

thématique ancienne et parallèle.[1] Quant aux travaux conduits par le Prof. Jørgen Schmitt Jensen ils se référaient, eux, à l'« intercommunicabilité romane », ce qui est encore une autre manière de désigner des recherches relativement proches entre elles mais dont les objectifs concrets comportent des différences non négligeables que l'on peut déceler sous les intitulés.

1.2 Antécédents

Les différentes dénominations ne changent cependant rien à une donnée de base. Dans son acception courante, ce que l'on vient de désigner par *intercompréhension* – et qu'il faut situer dans le cadre général des recherches sur le (et en faveur du) plurilinguisme – constitue, comme concept pédagogique actif, un phénomène relativement récent : il ne date guère que d'une quinzaine d'années. En retrouver la trace peut d'ailleurs ne pas être inutile, même au risque – compte tenu de la proximité des faits que nous décrivons –, de commettre quelque erreur ou anachronisme.

Pour ce qui concerne tout d'abord les antécédents, on peut citer plusieurs repères de chaque côté du Rhin. Selon Horst G. Klein, de l'Université de Francfort/Main (Klein, 2001), déjà dans les années 80, on constate en Allemagne – où les études romanes, comme en Scandinavie, ont une longue tradition – une tendance à l'abandon des recherches dans une perspective monolingue pour privilégier, en revanche, les approches plurilingues. Et de citer le nom de chercheurs ayant œuvré en ce sens : Raasch, Krüger, Preuss, Barrera-Vidal… De là sortiront toute une série de propositions particulièrement intéressantes et la définition de projets européens concrets.

En 1983, au CIEP de Sèvres, s'est tenu (les 8, 9 et 10 mars) un colloque sous le titre de *La Latinité, aujourd'hui.* Il avait pour objet d'aider à développer « l'intercommunication latine sous deux formes nécessairement imbriquées : l'intercommunication linguistique et l'intercommunication culturelle ». André Reboullet en a fait un compte rendu dans *le Français dans le Monde*[2]*,* qui rappelait une donnée qu'il faut sans doute verser au dossier historique de l'intercompréhension en langues romanes. Il signalait, en effet, que « Dans les années 60, la médiocrité de la plupart des recherches pédagogiques dites contrastives avait conduit F. Debyser à en faire une critique sévère et à proposer des procédures plus élaborées et contraignantes.[3] […] Il est symptomatique – ajoutait A. Reboullet – qu'aujourd'hui le même Debyser ait mis en relief les incontestables « transparences » entre langues latines ; ait plaidé pour la mise en œuvre d'études contrastives et de stratégies pédagogiques permettant le passage d'une langue latine étrangère (au niveau de la compréhension écrite) ; ait développé l'hypothèse d'un test de lisibilité interlangues romanes. »

Au début des années 90, naît aussi en France le projet EuRom4, piloté par Claire Blanche-Benveniste et André Valli, de l'Université d'Aix-en-Provence.

---

[1] Voici, pour information, la définition que donne le TLFI :
INTERCOMPRÉHENSION, subst. fém. *LING.* Faculté de compréhension réciproque (entre deux ou plusieurs personnes ou groupes de personnes). [...] *En tant que véhicule de communication entre les hommes, le langage se définit comme un ensemble de procédés linguistiques qui s'imposent à une population donnée grâce auxquels l'intercompréhension des sujets devient possible* (*Traité sociol.,* 1968, p. 265). **Prononc. :** [ɛ̃tɛʀkɔ̃pʀeɑ̃sjɔ̃]. **Étymol. et Hist.** 1913 ling. (RONJAT, *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes,* Macon, 1913, p. 13). Composé de *inter*-* et de *compréhension**.

2 Numéro 179, août-septembre 1983, pages 19-20.

3 F. Debyser : "La linguistique contrastive et les interférences » dans Langue française, nº 8, déc. 1970.

Différents événements ont lieu également, qui ont beaucoup contribué à répandre le concept. En juin 1994, par exemple, se tenait à l'Arche de la Fraternité (Paris), à l'initiative du Conseil supérieur de la langue française, et sous le patronage d'organismes divers[4], le colloque *Apprendre à comprendre les langues*, dont les principales contributions ont été recueillies dans un ouvrage, *Comprendre les langues, aujourd'hui*[5] (à ce titre, on a ajouté, dans la première partie du livre, des compléments particulièrement significatifs : « une nécessité, un enjeu »). En effet, deux ou trois idées force commencent alors à prendre corps sur le vieux continent. D'une part, que les Européens doivent pouvoir communiquer en plusieurs langues et, d'autre part, qu'ils ne pourront le faire que dans un nombre assez limité d'entre elles. D'où la nécessité de trouver de nouvelles formes d'enseigner-apprendre ces idiomes, d'autant que l'enjeu que cela représente ne peut être, en l'occurrence, que massif et, sans doute également, à longue échéance.

Le programme du colloque portait sur l'enseignement des langues de spécialité pour les adultes à des fins professionnelles, mais l'ouvrage qui en est sorti traite, en fait, de la thématique de l'*intercompréhension* dans son ensemble, avec des contributions particulièrement intéressantes, à notre avis, telles celles de Délia Ciampoli (« Intercompréhension orale. Le cas des langues romanes »), d'Alberto Barrera Vidal (« Pour la médiation du français »), ou de Claire Blanche-Benveniste (« Le projet EuRom4 »), entre autres.

Dans son introduction à ce livre, Bernard Quemada indique précisément l'importance de l'ensemble des contributions, mais ne manque pas de faire état également d'un constat nettement moins positif : « …peu de programmes didactiques actuellement disponibles mettent en application ces données aux avantages pourtant si convaincants ». Effectivement, là réside la grande question : envisager la possibilité que les Européens parlent chacun leur langue et comprennent celles des autres constitue une idée particulièrement séduisante. Cependant, concevoir et développer des instruments qui fassent passer cette virtualité dans la réalité quotidienne n'est pas une mince affaire. Le temps a passé depuis que les remarques de Bernard Quemada ont été faites et quelques progrès ont certes été réalisés, mais les déficits en matière de programmes didactiques concrets continuent encore à être très importants.

L'élaboration, la publication et les mesures adoptées pour l'application du *Livre blanc de l'éducation et la formation* de l'Union Européenne (novembre 1995) constituent un autre repère incontournable. Ce *Livre,* qui a pour titre « Maîtriser trois langues communautaires », a été l'occasion d'aller plus loin dans la tentative de *surpassement* du monolinguisme. Son quatrième objectif est tout à fait clair à ce sujet : « Le plurilinguisme – peut-on y lire – est un élément constitutif tant de l'identité et de la citoyenneté européennes que de la société cognitive ». Peu après, dans les mesures prises pour le développement de l'apprentissage des langues (en l'occurrence, toujours pour l'objectif IV du *Livre blanc*), on fera figurer parmi les thèmes prioritaires celui de :

---

[4] Ministères français de la Culture et de la Francophonie, des Affaires étrangères, de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, des Affaires européennes et la Délégation générale à la langue française, avec le concours de l'Association France-Italie, de l'Office franco-allemend d'échanges interuniversitaires et des Services culturels des pays de l'Union européenne. L'organisation du colloque étant assurée par l'Association européenne des linguistes et des professeurs de langues (AELPL) et la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF).

[5] La TILV, éditeur, Paris 1995. Collection « Paroles & Actes ».

> La compréhension multilingue : apprendre à comprendre d'autres langues, sans pour autant apprendre à les parler ou les écrire (développement de compétences partielles), tout en exploitant les similarités entre langues d'une même famille : cette approche permet d'élargir plus facilement le nombre de langues connues en partant des langues déjà connues/apprises et constitue une entrée innovante dans l'acquisition de compétences « complètes ».

Comme on peut le constater, l'*intercompréhension* faisait peu à peu son chemin, du moins dans les préoccupations des autorités communautaires de l'époque.

C'est aussi dans le cadre de ce *Livre blanc* que la DGXXII de la Commission européenne d'alors a réuni à Bruxelles, les 10 et 11 mars 1997, un comité d'experts pour faire le point sur l'état des recherches dans le domaine de la compréhension multilingue. À la suite de quoi, en septembre de la même année, le CRIM/INALCO,[6] qui avait organisé la réunion, a publié une sorte de déclaration programmatique qui a la vertu d'expliciter les fondements de l'approche préconisée. À savoir : a) prise de conscience des « inadéquations de l'offre traditionnelle en matière d'enseignement des langues » qui se manifestent en termes d'« hiatus entre les objectifs pédagogiques déclarés ou sous-entendus et les performances réelles des apprenants » ; b) l'inadéquation des « méthodologies uniformes et souvent dogmatiques » pour les temps présents.

Le premier point de cette déclaration entérine d'une certaine manière la faillite du modèle implicite à l'enseignement de langues traditionnel, pour lequel l'objectif plus ou moins déclaré est de former, en fin de parcours, des bilingues actifs complets, si tant est que cela puisse exister.

Envisageant les solutions possibles à cette situation, le document insiste sur une notion que nous avons déjà vu émerger et qui, à partir de là, fera couler beaucoup d'encre. Notion qui, en fait, constitue une des clefs du problème[7] :

> Compte tenu qu'on cherche à élargir l'ouverture aux langues sans pour autant allonger indéfiniment le temps consacré à leur étude, force est de jouer sur deux facteurs :
> – l'adaptation aux besoins précis des individus
> – la limitation des objectifs pédagogiques.
> Il s'ensuit qu'il devient irréaliste de viser les quatre compétences à la fois, à savoir lire, écrire, comprendre et parler, et que l'on se limite volontairement à des compétences partielles et, au premier chef, à un certain niveau de compréhension écrite et/ou orale dans des délais raisonnables.

Idée forte, s'il en est, à laquelle il faut en associer une autre, non moins importante, bien qu'invoquée moins fréquemment (cf. l'article de L. Dabène, de 1975), selon laquelle il convient, pour une efficacité accrue des apprentissages, d'utiliser les axes de proximité entre les langues. Dans l'esprit des auteurs du document, il faut entendre « axes de proximité » au sens large. Pour eux, en effet, si « les similitudes les plus attendues concernent les langues liées par une même filiation généalogique (familles germanique, scandinave, romane, slave) », d'autres proximités sont tout aussi légitimes à prendre en considération, telles celles de « voisinage » géographique et pas forcément généalogique, contacts entre langues non apparentées mais proches pour diverses raisons, qui peuvent s'influencer et, en tout état de cause, constituer une bonne entrée pour la compréhension.

---

[6] Centre de Recherche en Ingénierie Multilingue, 2, rue de Lille, 75343 Paris (Courrier électronique: crim@inalco.fr).

[7] Sans aller jusqu'à le traiter de "révolutionnaire" comme l'a fait M. Jacques Legendre, le 12.11.2003, au Sénat français (cité par Marinette Matthey), il est vrai que le concept de *compétences partielles* est probablement en train de modifier le panorama de l'enseignement-apprentissage des langues à l'heure actuelle.

Le document diffusé par le CRIM/INALCO se terminait en souhaitant l'élaboration d'un cadre de référence pour la compréhension multilingue à l'image du *Cadre commun européen de référence pour les langues* que le Conseil de l'Europe préparait à ce moment-là et dont la version définitive allait être publiée en 2001.

La référence au Conseil de l'Europe, ici, n'est pas fortuite. Cette institution a joué un rôle primordial dans tout ce qui concerne le plurilinguisme. Le chapitre 8 du *Cadre commun*[8] aborde, précisément, la question de la diversification linguistique et explicite des données qui sont à la base des différents projets d'*intercompréhension*, en insistant sur le fait que « des sortes d'osmoses de connaissances et de capacités interviennent entre langues voisines », mais pas seulement entre elles. Dans ce même passage, on énonce trois principes ou constats. D'abord, que toute connaissance d'une langue est partielle, pour des raisons évidentes (on ne sait jamais tout sur une langue). Ensuite, que « toute connaissance partielle est aussi moins partielle qu'il n'y paraît ». Enfin, que « savoir une langue, c'est aussi savoir bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait » et « apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes » (p. 130).

Dans la foulée des travaux sur le *Cadre commun de référence*, le Conseil de l'Europe rédigea également la Recommandation [nº R (98) 6] « du Comité des ministres aux États membres concernant les langues vivantes »[9], qui souligne dans ses attendus « l'intérêt politique, tant pour le présent que pour l'avenir, de développer des domaines d'action spécifiques tels que des stratégies pour la diversification et l'intensification de l'apprentissage des langues en vue du plurilinguisme dans un contexte paneuropéen, le renforcement des liens et échanges, ou encore l'exploitation des technologies nouvelles de l'information et de la communication ». La recommandation nº 2, consacrée à promouvoir le plurilinguisme à grande échelle, préconise de le faire avec des mesures parmi lesquelles nous retenons au moins les trois ci-après :

> – en encourageant tous les Européens à atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues ;
>
> – en encourageant à tous les niveaux des programmes d'enseignement faisant appel à des approches souples – y inclus des programmes modulaires et ceux qui visent à favoriser des compétences partielles – et en les validant dans les systèmes nationaux de qualification et notamment dans les examens publics ;
>
> – en favorisant le recours aux technologies de la communication et de l'information pour diffuser des matériels à usage pédagogique concernant toutes les langues.

Cette dernière recommandation est d'une importance capitale. En effet, ce n'est qu'avec le développement des TIC, appliquées à la didactique des langues (plus précisément dans leur dimension hypermédiatique[10]) que l'on peut concevoir des approches plurilingues simultanées d'une certaine efficacité, que le seul support papier, auquel on aura encore recours pendant longtemps, n'est pas toujours en mesure d'offrir.

---

[8] Voir aussi sur ces questions l'étude préalable au *Cadre commun* qui a pour titre *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, de Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, Conseil de la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe. Strasbourg, septembre 1996.

[9] Adoptée par le Comité des Ministres le 17 mars 1998, lors de la 623e réunion des Délégués des Ministres.

[10] Nous entendons par là l'utilisation simultanée du texte, du son et de l'image statique et dynamique permettant une ample interactivité.

Revenant un peu en arrière dans la chronologie, il faut bien constater que les années 1996 et 1997 constituent sans aucun doute un tournant dans le développement des recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines. Et cela dans la mesure où plusieurs projets voient le jour et sont approuvés par l'Union européenne dans le cadre du programme Socrates Lingua : *Galatéa, EuroCom, Ariadna, Evlang*…

Ces projets (qui réunissent un partenariat interuniversitaire nombreux) et les recherches auxquelles ils ont donné lieu permettront de développer, chacun dans un domaine spécifique, quelques outils d'enseignement efficaces et, implicitement (car les écrits théoriques récents sur la question n'abondent pas), ce qui pourrait constituer le corps de doctrine d'une discipline se faisant.

C'est à ce moment-là en tout cas (et sans rapport avec les projets cités) qu'a été publié chez L'Harmattan le livre de Sandra Reinheimer et Liliane Tasmowski, *Pratique des langues romanes*, que d'aucuns ont considéré comme une étude de base pour tout ce qui concerne l'intercompréhension en langues néolatines.[11]

En janvier 1997 a été publié également un numéro spécial du *Français dans le monde*[12] qui a fait date. Coordonné par Claire Blanche-Benveniste et André Valli, il réunit des textes de prestigieux spécialistes, disposés en un triptyque, dont les volets se rapportent à des aspects différents de la même problématique : "Comprendre les langues sans les parler", "Le multilinguisme à travers les langues d'une même famille : le cas des langues romanes" et "Comment la compréhension se met-elle en place ? Compte rendu d'expériences".

1.3 Obstacles

Les initiatives diverses que nous venons d'énumérer pourraient faire accroire que les approches plurilingues – bénéficiant d'appuis aussi solides que ceux de l'Union européenne, d'un côté, et du Conseil de l'Europe, de l'autre[13] – n'ont plus rencontré d'obstacle à leur développement et à leur diffusion. Rien de moins vrai, cependant.

Ce qui s'est produit, en réalité, c'est que ce ne sont guère que ces institutions – à un haut niveau donc – qui ont œuvré avec une certaine constance depuis un peu moins de quinze ans maintenant, à promouvoir la compréhension réciproque entre langues voisines.

De leur côté, les responsables des systèmes éducatifs des pays qui devraient être les plus naturellement intéressés à son implantation et à son expansion semblent, dans le meilleur des cas, ne pas voir encore les avantages de cette nouvelle approche.

---

[11] La référence au latin n'est pas fortuite. Les auteurs expliquent, en effet, qu'elles : « ont voulu concilier descriptions diachroniques et descriptions synchroniques, de sorte qu'à chaque instant les faits traités se décalent à la fois par confrontation des langues entre elles et par rapport à leur point d'origine commun, à la manière d'un éventail qui se déploie. » (Reinheimer & Tasmowski : 4e de couverture). La dualité synchronie-diachronie, pour ce qui concerne les approches à l'intercompréhension en langues romanes, représente en fait une ligne de partage (non déclarée) entre les projets.

[12] Numéro spécial, janvier 1997. (Recherches et Applications).

[13] À ces deux institutions européennes, il faut également adjoindre l'Union latine qui s'est impliquée très tôt dans des initiatives de support et de diffusion des approches plurilingues.

Quant aux enseignants de langues vivantes eux-mêmes, contraints qu'ils sont dans des systèmes manquant par trop de souplesse, ils ne paraissent pas spécialement pressés non plus d'en faire la promotion. D'autant que, comme on l'a souligné parfois (F. Ploquin, 1997), ils peuvent sentir cela comme une innovation redoutable, dans laquelle l'approximation et le laxisme peuvent tenir trop de place.

Si la notion d'*intercompréhension* (avec celles qui lui sont associées, les *compétences partielles*, en particulier) commence cependant à être invoquée, ici ou là à des propos divers, force est d'admettre finalement que, comme l'a souligné à juste titre Daniel Coste (1998), « Nos conceptions de l'apprentissage des langues restent très liées à un point de vue bilingue. Le couple langue maternelle/langue étrangère demeure déterminant dans nos analyses. Or, il nous faut dépasser cette vision binaire pour considérer que, dans un monde où la pluralité des langues et des cultures est la règle, c'est d'un point de vue plurilingue qu'il y a lieu de considérer l'apprentissage et l'enseignement des langues. » C'est à quoi ont travaillé, quel qu'en soient d'ailleurs les résultats, les projets qui, depuis la moitié des années quatre-vingt-dix, ont été soutenus par les institutions communautaires.

2. Les projets européens

Les études et les recherches sur les langues romanes ne datent certes pas d'hier. L'Europe du Moyen Âge et de la Renaissance a beaucoup utilisé la comparaison entre langues néolatines au travers de traductions et de lexiques (Bernard Pottier, 97). Au XIX^{e} siècle, les romanistes allemands ont mené, de leur côté, d'importants travaux en grammaire comparée, relayés plus tard par des philologues de différents pays. Tout cela constitue un fonds d'une immense valeur où la didactique des langues voisines peut puiser, auquel il faut ajouter les stratégies d'intercompréhension, plus ou moins spontanée, qu'ont depuis toujours pratiquées marins, commerçants et voyageurs sur tous les rivages de la Méditerranée.

Le « renouveau » auquel on assiste depuis un peu plus d'une décennie dans ce domaine, qui prend d'ailleurs en charge une partie de ces expériences, se présente cependant d'une manière quelque peu différente. C'est à la conception et l'élaboration d'instruments concrets pour la communication auxquelles on s'occupe désormais, comme on peut le constater dans l'énumération circonstanciée qui suit.

2.1 L'intercommunicabilité romane

Piloté par le professeur Jørgen Schmitt-Jensen, de l'Universität Aarhus (Dänemark), le projet « **IC-5** », dont le propos général se lit dans son énoncé lui-même, peut en fait être considéré comme un cas particulier dans la thématique qui nous intéresse, sous un double rapport. D'abord, parce que c'est la première tentative d'envergure, dans les temps récents, d'atteindre des compétences en italien, portugais et espagnol en utilisant le français, et ensuite dans la mesure où il ne se fonde pas sur le concept de compétence partielle. C'est la communication au sens large entre cinq langues romanes (espagnol, français, italien, portugais, roumain[14]) – et non la simple compréhension de… – qui est son objectif principal et, qui plus est, en y incluant aussi la culture.

[14] Le roumain a été intégré au projet dans la deuxième phase.

« Nous voudrions étudier – expliquait d'ailleurs son promoteur[15] – comment la très grande proximité – souvent méconnue dans la pratique – qui caractérise les langues romanes, peut être mise à profit pour former une sorte d'unité linguistique, à l'intérieur de laquelle pourraient se développer les bases d'une grande intercommunicabilité à plusieurs niveaux différents. Nous voulons, tout en considérant l'individualité, la diversité, dans le groupe de ces langues, étudier de façon systématique, les différences, dans un point de vue d'abord synchronique, pour constituer les bases d'un apprentissage contrastif, permettant une compétence étendue aux autres langues du groupe. »

Ce qui caractérise, d'autre part, ce projet, c'est le fait qu'il profite de l'expérience en intercompréhension « spontanée » qui existe chez les locuteurs de langues scandinaves. Selon Claes Christian Elert,[16] en effet, les langues considérées (danois, norvégien, suédois) sont en relation de « compréhension incomplète ». Mais l'opinion courante en Scandinavie est que l'on peut voyager dans tous les pays de langues scandinaves en conservant sa propre langue et en se faisant comprendre. Du reste, les écrivains du Moyen Âge désignaient la Scandinavie comme le pays d'une seule langue, « dank tunga ». C'est seulement à partir du XIX^{e} siècle qu'on a commencé à en considérer deux différentes, le danois et le suédois. Depuis lors, ces langues ont évolué et des changements sont intervenus, mais la compréhension mutuelle demeure.

2.2 EuRom4

Monté par des linguistes appartenant aux universités de Salamanque, Aix-en-Provence, Rome et Lisbonne, pour un enseignement simultané de trois langues romanes : pour l'Espagne, le français, l'italien et le portugais ; pour la France, l'espagnol, l'italien et le portugais, etc., ce projet s'intéresse seulement à la compréhension de ces langues, par écrit et par oral, et n'envisage aucun entraînement à l'expression, ni orale ni écrite. Il ne donne aucune introduction ni à la culture ni à l'histoire des pays concernés. Son objectif est de permettre à quelqu'un, qui a pour langue maternelle une de ces langues, de pouvoir lire et écouter dans les trois autres langues, au bout d'un temps d'enseignement assez court…

Claire Blanche-Benveniste,[17] qui a piloté EuRom4 à Aix, présentait le projet dans les termes que nous venons de reproduire et en fixait prudemment la portée dans l'espace circonscrit par les frontières suivantes : limites de public (adultes ayant un niveau d'études élevé) ; limitations de domaine à une typologie textuelle précise (articles de presse portant sur la politique étrangère et sur des sujets de société, c'est-à-dire des contenus renvoyant à des savoirs « largement partagés » par les Européens ; finalement, limitation des objectifs (faire seulement en sorte que les apprenants soient capables de lire et comprendre des textes d'une cinquantaine de lignes dans trois langues romanes).

Cela étant, les résultats obtenus par EuRom4, expérience menée durant les trois ans d'un projet européen Lingua dans les quatre universités citées, ont été amplement probants et ont donné lieu à une large diffusion : présentation orales (conférences et séminaires un peu partout) et écrites (articles, numéros spéciaux de revues[18]…). Ce n'est d'ailleurs pas le moindre mérite de ce

[15] Cité par Gerard Kischel.
[16] Dans une intervention au Colloque de Bruxelles de 1997, cité plus haut.
[17] Voir son intervention recueillie dans *Comprendre les langues, aujourd'hui*, ouvrage cité plus haut.
[18] Tout spécialement le numéro spécial du *Français dans le monde,* cité auparavant.

projet que d'avoir ainsi contribué à répandre l'idée que comprendre trois ou quatre langues romanes, quand on en connaît une au départ, constitue un objectif que l'on peut atteindre en un temps relativement court (une cinquantaine d'heures), ouvrant par là une voie dans laquelle se sont engagés ensuite bien d'autres groupes de recherche.

Une autre caractéristique du projet est d'avoir développé une méthodologie spécifique. En effet, on s'est appuyé pour élaborer cette nouvelle approche méthodologique, d'une part, sur des recherches en matière de lecture qui faisaient état des « pouvoirs innés d'inférence et de prédictions dont dispose un bon lecteur en langue maternelle, pour sauter par-dessus les obstacles, neutraliser les mots difficiles et faire du sens avec l'ensemble avant de revenir sur les points de détail » ; et d'autre part sur la constatation que les débutants, même s'ils sont bons lecteurs dans leur langue maternelle, regressent à l'état de « mauvais lecteurs » lorsqu'ils se trouvent confrontés à des textes en langue étrangère.

La démarche est la suivante :

> Une séance de travail comporte trois séquences, sur chacune des trois langues, d'environ une demi-heure […]. Les textes, que [les étudiants] ont sous les yeux, leur sont lus par un natif de la langue. Ils sont relus ensuite, phrase par phrase. Les titres leur sont traduits, et quelques explications du sujet leur sont fournies. La consigne est de commencer à « traduire » une phrase en allant jusqu'au bout, et en laissant en blanc les difficultés. Une partie de ces difficultés sont éclaircies quand on a vu l'ensemble de la phrase, voire même l'ensemble du texte. (C. Blanche-Benveniste, 1995 : 135)

Au départ, on ne dispense pas d'enseignement grammatical, en tout cas pas avant que les apprenants eux-mêmes ne le demandent, car ceux-ci, au début, sont surtout préoccupés par des problèmes lexicaux. Ce n'est qu'au bout de quelques séances qu'ils commencent à se poser certaines questions touchant aux mots grammaticaux. À ce moment-là, on leur fournit des réponses qui sont, elles, quadrilingues. Cette manière de procéder a permis d'ailleurs de faire de nombreuses observations de nature grammaticale, d'un point de vue contrastif, au cours de l'expérience (voir sur ces questions, les textes de Valli et autres).

En fait de méthodologie, on aura pu constater qu'il s'agit plutôt d'une méthode de lecture ou de traduction et non vraiment d'un enseignement de langues, ce qui n'a pas manqué d'être relevé par certains[19]. Pour notre part, nous ferons seulement remarquer que l'oral dans cette démarche – mis à part, dans l'interaction pédagogique – n'est envisagé que comme oralisation de textes écrits (langue de la presse, d'autre part),[20] non destinés de par leur nature à être dits, seulement à être lus muettement.

Il reste que la *méthode* EuRom4, qui a ouvert une voie importante, continue à être une référence incontournable et est encore utilisée dans certaines universités pour des groupes précis d'étudiants.

---

[19] Pour Marcus Reinfried (Innerromanischer Sprachtransfer, in : *Grenzgänge,* t. 12, 6e année, 1999, p. 123, cite par H.G. Klein), basé sur des méthodes contrastives d'analyse, ce travail « ne parvient pas à dépasser sur le plan de l'enseignement (malgré l'utilisation de logiciels et de textes acoustiques) la méthode du schéma grammaire-traduction ».

[20] En effet, les textes choisis par la méthode sont des textes d'une typologie unique et précise : articles de journaux portant sur des sujets d'actualité dans des domaines communs.

2.3 EuroCom*Rom*

Ce projet a été développé à partir des années 80 à l'Université de Franfort/Main sous la direction de Horst G. Klein et Tilbert D. Stegmann.[21] Il s'agit d'un projet important qui a déjà permis la publication de plusieurs traductions ou adaptations de la version allemande initiale qui date de 2001[22]. Ces adaptations ont permis, d'autre part, d'associer au projet des enseignants-chercheurs d'universités d'un peu partout en Europe.

La méthode EuroCom se fonde sur la parenté et la proximité des langues et sur la transversalité des structures mentales, en essayant d'utiliser au maximum les possibilités de *transfert* dont disposent les apprenants.

Les promoteurs de la méthode ont en effet détecté qu'il y a sept champs linguistiques dans lesquels on peut transférer les savoirs de la langue ou les langues qu'on connaît à une nouvelle langue et à toutes les nouvelles langues que l'on veut apprendre, surtout si elles sont apparentées ou proches. Ces champs sont appelés « les sept tamis » – explique T.D. Stegmann – en utilisant l'image du chercheur d'or qui passe au tamis l'eau de la rivière pour retenir la matière de valeur qui l'intéresse. La méthode EuroCom fait de même pour retenir les éléments connus de la langue nouvelle qui « coule » dans un texte.

2.3.1 Les sept tamis

Le premier tamis[23] permet de sélectionner dans la nouvelle langue le lexique international (LI), qui a été créé dans toutes les langues standard par le développement moderne de la vie humaine et de la pensée. Il comprend quelque 5.000 vocables et repose dans une large mesure sur des bases latino-romaines. Dans un article de presse de politique internationale, par exemple, le LI représente la partie qui peut être comprise spontanément.

En plus du LI, le deuxième tamis sélectionne le lexique spécifique commun à la famille des langues romanes : le lexique panroman (LP), qui compte à peu près 500 termes. Cette donnée montre dans quelle mesure la connaissance d'une seule langue romane représente déjà une grande porte ouverte sur toutes les autres langues romanes.

C'est uniquement avec le troisième tamis que sont utilisées de manière stratégique les parentés lexicales par la détection des correspondances de phonèmes (CP). En effet, de nombreux mots, fréquemment employés, ne sont pas facilement reconnaissables d'emblée, parce que durant ces 1.500 dernières années ils se sont transformés différemment au niveau des phonèmes. EuroCom met à la disposition de l'apprenant les formules phonétiques pour détecter la parenté du mot et, par

---

[21] Nous nous inspirons largement ici d'une présentation faite par T. D. Stegmann au cours d'une conférence à Barcelone, en septembre 2003.

[22] Sur le site www.eurocom-frankfurt.de on trouve le chapitre premier de la version allemande, dans lequel la méthode est expliquée en douze langues romanes différentes. Le projet a reçu, d'autre part, la distinction de l'Union Européenne pour les projets linguistiques innovateurs et le Prix pour Recherches sur le Plurilinguisme du Centro Multilingue della Provincia Autonoma di Bolzano (Italie).

[23] Pour une présentation plus explicite des sept tamis voir la conférence de T.D. Stegmann "Le Plurilinguisme réceptif à travers la méthode EuroCom" dans : *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant (Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000),* éd. L. Collès et al., Bruxelles : De Boeck, 2001, les pages 449-452.

là même, sa signification. Il s'agit de formules qui, une fois reconnues comme généralisables, aident à détecter la relation sémantique dans des centaines et des milliers de cas. Par exemple, une fois qu'on a vu que le français *huit* correspond au catalan *vuit,* au portugais *oit,* à l'espagnol *ocho* et à l'italien *otto*, on peut supposer qu'au français *nuit* correspond le catalan *nit,* le portugais *noite,* l'espagnol *noche,* l'italien *notte* et de même pour *lait, llet, leite, leche, latte*. Il est vraiment étonnant, soulignent les promoteurs d'EuroComRom, que jusqu'à présent on n'ait pas systématisé les règles de correspondances phonétiques romanes du point de vue de la didactique du plurilinguisme et de la compétence de lecture en langues apparentées.

Le quatrième tamis correspond aux graphies et aux prononciations (GP). Les langues romanes utilisent les mêmes lettres pour transcrire la plupart des phonèmes, mais quelques solutions orthographiques sont tout de même différentes et rendent difficile la reconnaissance de la parenté du mot et du sens. EuroCom systématise les graphies spécifiques que chaque langue a adoptées dans un tableau d'une seule page. Cela met en évidence la logique de la convention orthographique que chaque langue s'est donnée et élimine d'éventuelles difficultés. Parallèlement, on explique certaines conventions de prononciation pour montrer la parenté entre mots de graphie différente qui ont cependant la même prononciation.

Le cinquième tamis tire profit du fait que les neuf types syntaxiques fondamentaux (SP), étant structurellement identiques dans toutes les langues romanes, sont donc panromans. Ainsi, les connaissances syntaxiques d'une langue romane sont d'un grand secours pour repérer dans toutes les autres langues romanes la position des articles, des noms propres et des noms communs, des adjectifs, des verbes, des conjonctions, etc. Ce parallélisme n'existe pas quand on passe à l'arabe ou au chinois.

Avec le sixième tamis, EuroCom met à la disposition du lecteur les formules de base de la morphosyntaxe (MO). Avec elles, on peut trouver le plus petit dénominateur commun des différents mots grammaticaux ou les terminaisons de mots. Les éléments morphosyntaxiques sont les éléments les plus fréquents d'un texte. C'est pourquoi il est très utile de les reconnaître. EuroComRom procure la formule pour les articles définis et indéfinis dans toutes les langues romanes, pour le pluriel, les marques du genre (masculin/féminin) et, par exemple, les six formules pour montrer dans un graphique à quoi l'on peut s'attendre pour ce qui concerne les terminaisons verbales.

Finalement, le septième tamis est constitué par une liste de préfixes et suffixes (FX). Elle permet d'analyser les mots composés en séparant la racine des éléments ajoutés. Ce sont des préfixes et suffixes connus de tous dans chaque langue. De cette manière, le transfert se fait très facilement et cela dans des milliers de cas.

Avec ces tamis, l'apprenant constate qu'il dispose d'un grand répertoire d'éléments déjà connus dans le domaine lexical et grammatical d'une langue romane qu'il peut appliquer à plusieurs langues à la fois. Le mérite d'EuroCom est ici stratégiquement important : il n'y a pas de progression pénible d'une langue vers une autre. Grâce à un effort unique et simultané, la porte s'ouvre sur toutes les langues. Cela permet, en définitive, que les autres romanophones parlent dans leur langue maternelle et qu'on puisse leur répondre dans la sienne propre.

2.3.2 La notion de transfert

Selon les chercheurs allemands qui ont piloté le projet EuroComRom, la didactique des langues telle qu'elle a longtemps été conçue sépare artificiellement les langues les unes des autres et ne fonctionne en réalité que comme une suite de didactiques monolingues. De plus, elle est obsédée par la peur de *l'interférence.* Pendant la deuxième moitié du XX^{e} siècle, on a ainsi tenté de conserver pure la langue que l'on enseignait pour qu'elle ne soit pas « contaminée » par une langue voisine. La méthode EuroCom aspire au contraire à substituer la peur de l'interférence, approche négative de l'apprentissage, par la notion positive de *transfert.*

Elle distingue cinq catégories de transfert (Messner 2001) :

a) **Le transfert intralinguistique dans la langue source.** Dans sa langue de départ, l'apprenant découvre un potentiel de bases transférentielles. Dans le domaine du lexique, par exemple, l'allemand offre ainsi beaucoup de lexèmes de caractère international permettant de préparer un transfert interlinguistique.

b) **Le transfert intralinguistique dans une langue pont.** L'individu qui possède des connaissances solides en plusieurs idiomes, peut en activer un de manière plus intensive que les autres (sa langue maternelle, par exemple). Dans ce cas, la langue activée sert de **pont** en faveur d'une langue cible nouvelle. Alors l'élève découvre de nombreuses bases de transfert dans les domaines lexical, morphologique et syntaxique. Le français, par exemple, aide considérablement le germanophone en lui offrant des bases de transfert morphosyntaxiques par rapport à d'autres langues romanes.

c) Le transfert intralinguistique dans la langue cible. De par sa *systématicité*, la langue cible offre de nombreux phénomènes expliquant son fonctionnement. L'apprenant reconnaît de manière implicite que ce fonctionnement est basé sur une relation de complémentarité quant aux phénomènes en question. Toutes les catégories de transfert intralinguistique renforcent cette expérience.

d) **Le transfert interlinguistique.** Cette catégorie de transfert active des relations entre différentes langues. Il assure en particulier la compréhension entre différents idiomes *(intercompréhension)*.

e) **Le transfert d'apprentissage ou didactique.** Étroitement lié aux actes d'intégration de données linguistiques, la formation de ce transfert passe par une sensibilisation aux activités ayant trait à l'apprentissage. Il se situe donc à un niveau métacognitif et contribue considérablement à la création d'un *moniteur* qui surveille le comportement d'apprentissage. Ce moniteur fournit les stratégies aux opérations mentales nécessaires pour effectuer d'autres types de transfert. Le potentiel du transfert didactique décide de la qualité de l'organisation mentale de l'apprentissage. Il se trouve par conséquent en étroite relation avec les stratégies visant à une sensibilisation à l'apprentissage.

Compte tenu que chaque langue comme objet d'apprentissage représente ses propres caractéristiques, le fameux « bon apprenant en matière de langues » ne peut être formé que sur la base d'une expérience d'acquisition plurilingue. En revanche, le monolinguisme ou le bilinguisme seuls vont de pair avec une compétence d'apprentissage réduite en matière de langues. Et comme le prouve la réalité quotidienne : à partir de l'apprentissage d'une troisième langue l'acquisition d'une langue étrangère supplémentaire s'accélère considérablement dès lors qu'on remplace la construction de la progression d'une langue-cible isolée par une perspective plurilingue.

Tels sont les enseignements que les promoteurs de la méthode EuroComRom ont tiré de leurs recherches. La somme de travail réalisé par ce groupe d'enseignants-chercheurs et leurs partenaires des différentes langues romanes est considérable et, qui plus est, de très haut niveau. Il a permis de systématiser toute une série de points – sur lesquels on ne reviendra sans doute plus – pour « apprendre à lire les langues romanes simultanément », comme l'indiquent les sous-titres des différentes versions publiées jusqu'ici.[24] Mais c'est à cet endroit précisément que l'on pourrait émettre quelque réserve, sinon sur le travail réalisé, du moins sur les objectifs envisagés. Il est dommage, en effet, d'avoir limité ceux-ci à la seule lecture, en deçà donc des « compétences linguistiques réceptives » affichées, desquelles fait indéniablement partie, que l'on sache, la compréhension orale. Mais ce n'est peut-être que partie remise.

2.4 Le projet Galatéa

Le programme de recherches sur l'intercompréhension en langues romanes Galatéa a été lancé, dès 1991, à l'Université Stendhal-Grenoble III, piloté par Louise Dabène et Christian Degache, avec la collaboration de Centres universitaires de France, Espagne, Italie, Portugal, Suisse et Roumanie.

Il s'agit d'un vaste programme qui a connu deux grandes périodes. La première, de 1991 à 1995, a été consacrée à des études prédidactiques consistant à étudier, observer et analyser les stratégies d'accès au sens spontanées et induites, de même qu'à inventorier les difficultés rencontrées par des étudiants romanophones confrontés à une langue romane qu'ils ne connaissent pas. De très nombreux étudiants francophones ont été ainsi confrontés à des textes en italien, portugais, espagnol, catalan, roumain… ; et, de leur côté, des étudiants italophones, lusophones et hispanophones à des textes en français.

Durant cette étape, de nombreuses données ont été collectées qui ont donné lieu à une somme appréciable de travaux (articles de revues, interventions dans des colloques, rapports de recherches et même plusieurs thèses de doctorat). De là est née également l'idée d'élaborer des CD-roms d'entraînement à la compréhension de textes en langues romanes, objectif qui allait constituer la deuxième phase du projet.

Cette phase, qui va de fin 1995 à 1999, coïncide d'autre part avec l'entrée du réseau dans le programme européen Socrates-Lingua, dont l'objectif était précisément la création de produits pédagogiques. Cinq universités se sont engagées à concevoir et à réaliser du matériel original pour l'intercompréhension, sous forme de CD-Rom. Ce sont :

- Le Laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal-Grenoble 3 (équipe coordinatrice) : trois CD d'entraînement à la compréhension écrite de l'espagnol, de l'italien et du portugais pour francophones ;
- L'Universidad Complutense de Madrid : un CD d'entraînement à la compréhension écrite du français pour hispanophones ;

[24] Mis à part, curieusement, la versión française qui a préféré un autre sous-titre : « Savoir lire toutes les langues romanes dès le début ».

– L'Universidade de Aveiro (Portugal) : un CD d'entraînement à la compréhension écrite du français pour lusophones ;
– Le Centro Do.Ri.F Università (Italie) : un CD d'entraînement à la compréhension écrite du français pour italianophones ;
– L'Universitat Autònoma de Barcelona : un CD d'entaînement à la comprensión orale du français pour hispanophones.

S'ils mettent tous en œuvre les principes généraux du projet, ces matériaux présentent toutefois entre eux quelques différences, ne serait-ce, par exemple, que pour le français l'oral fait l'objet d'un CD-Rom spécifique, alors que pour les autres langues (espagnol, italien, portugais), seul l'écrit a été traité.

La structure des CD-Rom pour francophones, par exemple, est identique (Degache 2002 : 270). Elle comprend quatre parties : les deux premières sont de sensibilisation, au monde romanophone d'une part, à la lecture en langue étrangère d'autre part. La troisième partie regroupe des présentations des trois langues. Dans la quatrième, se trouve une série de six modules pour chaque langue ciblée : un module d'introduction et six modules portant sur des textes. Le module d'introduction présente la langue choisie, son extension, son histoire, sa parenté avec les autres langues romanes. Cette présentation est complétée par de petits exercices interactifs sur des écrits du domaine public. Les modules de texte ont une structure commune, selon le schéma suivant : a) mise en situation ; b) compréhension globale du texte de presse ; c) compréhension détaillée ; d) récapitulatif.

Comme on peut le constater, il s'agit d'une démarche pédagogique très structurée (ce qui constitue sans doute une des caractéristiques du projet) et dont l'efficacité semble assurée. Les chercheurs des équipes du réseau se sont en effet employés à mettre au point une méthodologie spécifique de la compréhension écrite et orale entre locuteurs de langues romanes qu'ils résument comme suit :

– dissociation des habiletés (d'abord les habiletés de compréhension) ;
– contextualisation des activités de compréhension ;
– une incitation systématique à la découverte active de l'inconnu linguistique et culturel, par mobilisation des savoirs acquis et du potentiel cognitif de l'apprenant ;
– contrastivité avec la langue maternelle (et autres langues romanes) par conceptualisation inductive ;
– systématisation des règles et cas de figure rencontrés ;
– complexification discursive progressive ;
– incitation à l'auto-observation et à la réflexion stratégique.

À propos de l'approche didactique du plurilinguisme (pierre d'achoppement pour la plupart des projets sur l'intercompréhension), le projet Galatéa fait preuve d'originalité dans la mesure où, face à l'alternative habituelle, à savoir apprentissage consécutif ou apprentissage simultané de plusieurs langues de la même famille, Galatéa opte pour une « voie moyenne », soit un modèle d'apprentissage ni simultané ni forcément consécutif (selon Christian Degache, 2002) :

– d'une part parce qu'on peut très bien choisir de ne cibler qu'une seule, voire deux, des trois langues ciblées ;
– d'autre part, et surtout, parce que les aides à la compréhension sont pour la plupart « référencées » au français, et par certains aspects, et ponctuellement, aux autres langues romanes.

Diffusés déjà depuis un certain temps dans des circuits malheureusement trop restreints, les CD-roms Galatéa ont eu un accueil très favorable de la part du public et constituent, eux aussi, une référence obligatoire dès lors qu'on s'intéresse à l'intercompréhension en langues néolatines.

2.5 Ariadna-Minerva

Les projets réunis sous cette expression duale constituent, en dépit de leurs différences, un continuum de travaux et de recherches qui va de 1995 à 2003, encore que, lors d'un projet européen antérieur l'Université coordonnatrice de ces projets s'était déjà avancée sur le terrain de la didactique du plurilinguisme en élaborant des activités de compréhension multilingue dans le cadre de modules destinés à assurer l'insertion de la dimension européenne dans les programmes éducatifs.

Une autre des caractéristiques des projets Ariadna-Minerva est qu'ils ont pris naissance et qu'ils ont été développés par un réseau d'institutions travaillant depuis longtemps dans l'enseignement de leur langue propre comme langue étrangère ; institutions, d'autre part, dont l'expertise en la matière a été amplement démontrée.

2.5.1 Première phase

Au départ, il s'était agi de former des enseignants au plurilinguisme (« Conception et implémentation d'un curriculum intégré pour la formation de formateurs en langues étrangères (option langues romanes) », tel était l'intitulé du premier projet. Puis on est passé à l'élaboration de « Matériaux pour l'enseignement-apprentissage de langues romanes » (Ariadna), pour déboucher, enfin, sur la conception et l'élaboration d'un « Manuel de survie pragmalinguistique en langues romanes » (Minerva).

Le bilan de la première phase des travaux fait état d'une série de productions qui n'ont pas pu être toutes diffusées jusqu'à présent, en dépit du fait qu'elles représentent souvent des travaux originaux, en particulier par l'approche qui a présidé à leur élaboration. Ont été produits, en tout cas, des modules qui ont comme caractéristique essentielle de traiter (en cinq langues) des questions transversales incontournables pour l'enseignement-apprentissage des LE, telles que :

Modules linguistiques
– Comment on interroge en langues romanes
– La négation
– La quantification
– Les constructions impersonnelles
– Les mots pour le "dire" (lexique-grammaire)

Modules pédagogiques
– L'évaluation
– Les injonctions pédagogiques dans les manuels de niveau 1

Module interculturel
– L'école dans des pays de langue romane.

Une publication a cependant pu être faite, *Ensenyament-aprenentatge de llengües romàniques. Nous enfocaments* (Tost, 1998) qui réunit une partie de ces recherches

2.5.2 Deuxième phase

À partir de 1999, le réseau s'est proposé d'élaborer sept autres modules, sur des thèmes de la vie quotidienne et à propos de situations auxquelles tout jeune européen séjournant dans un pays de langue romane se voit tôt ou tard confronté s'il ne connaît pas ou connaît peu cette langue.

L'appareil didactique qui accompagne les matériaux déclencheurs de ces modules (enregistrements vidéo d'environ dix minutes), porte sur les aspects linguistiques (phonétiques, morpho-syntaxiques et lexicaux), ainsi que (on peut même dire : surtout) sur les aspects pragmatiques, communicatifs et culturels.

On y privilégie, comme on peut le supposer, les aspects de la communication en vis-à-vis et, donc, l'oralité, sans exclure néanmoins la systématisation d'une partie des contenus présentés, débouchant sur la production, dans la mesure où la vérification de la compréhension passe souvent par l'expression. Les activités proposées sont de nature diverse : sensibilisation, réception et accès au sens ; grammaticales et de fixation ; d'initiation à l'expression et activités d'autoapprentissage et autoévaluation.

Ces matériaux se situent à un niveau « élémentaire » (au sens premier du mot, c'est-à-dire, qui reprennent les éléments de base de l'apprentissage des langues) et l'ensemble est fondé sur la notion de compétence sinon partielle, comme on l'entend habituellement, du moins de compétences dissociées et hiérarchisées.

Ces modules Minerva s'inscrivent sur une ligne thématique qui leur donne, globalement, ce caractère pratique de *survie* signalé plus haut et dans une perspective actionnelle (comme le soulignent les infinitifs des intitulés) :

1. *S'orienter et se déplacer en ville* (langue cible : espagnol)
2. *Trouver le gîte et le couvert* (langue cible : français)
3. *Se faire des amis* (langue cible : italien).
4. *Réaliser des démarches administratives* (langue cible : espagnol)
5. *Chercher un petit emploi* (langue cible : portugais)
6. *Participer à la vie académique* (langue cible : roumain)
7. *Résoudre un problème de santé* (langue cible : catalan)

Volontairement, chaque thématique est abordée dans un seul contexte linguistico-culturel dans le but d'amener l'apprenant à faire l'effort d'aborder l'ensemble des langues du projet, chaque thématique étant d'une importance existentielle considérable. Chaque module correspond, par conséquent, à une seule langue cible, mais dans cette perspective de préparation à une compétence pragmalinguistique pour *l'ensemble des langues romanes,* l'apprenant peut avoir accès aux consignes et orientations didactiques dans sa propre langue et ce, pour tous les modules.

Les aspects travaillés dans les modules, à partir des déclencheurs vidéo, sont divers. Pour ce qui concerne les pragmatiques (communicatifs et fonctionnels), ce sont tout spécialement les principaux actes de parole en rapport avec les ensembles thématiques répertoriés, et au niveau élémentaire défini plus haut.

2.5.3 Logiciel expérimental

Outre ces matériaux, un logiciel expérimental (le « Module transversal ») a également été créé, qui représente une approche nouvelle à la didactique de l'intercompréhension. Il réunit des extraits des enregistrements de chacun des sept modules, avec des exemples d'activités de compréhension

globale, auxquels a été ajoutée une base de données des actes de parole qui apparaissent dans les enregistrements, organisée à partir de huit fonctions de communication de base, dans les six langues du projet.

L'utilisateur peut interagir de différentes manières avec cette base de données, en fonction de son propre style d'apprentissage. Il peut, par exemple, inférer l'acte de parole à partir d'une situation de communication illustrée avec des dessins animés *ad hoc ;* il peut, simultanément ou successivement, accéder aux enregistrements audio correspondants ; de même, simultanément ou successivement, il peut consulter les transcriptions de chacun des actes de parole, soit dans chacune des langues prise séparément, soit, à la fois, dans les six langues. Une série d'aides et de ressources complémentaires ont été ajoutées à cet effet dans des tableaux *panromans*. Il convient toutefois de souligner que, dans le cas de ce module transversal, il s'agit d'un matériel expérimental, encore en phase d'affinement et développement.

2.6 Galanet[25]

Comme pour Ariadna-Minerva, on aurait pu regrouper sous un titre unique les projets Galatéa et Galanet, tous les deux pilotés par l'Université Stendhal Grenoble 3, l'un faisant suite à l'autre. Les objectifs, les supports, la démarche sont toutefois si différents entre les deux projets qu'il a semblé préférable de les présenter séparément, d'autant que Galatéa fait maintenant partie de l'histoire, pour récente qu'elle puisse être, alors que Galanet à peine vient-il d'arriver à son terme.

L'objet du projet Galanet[26] est de permettre à des locuteurs de portugais, d'italien, d'espagnol et de français de pratiquer et de développer l'intercompréhension. Il met à la disposition de ces locuteurs une plate-forme de formation à distance sur internet permettant la « compréhension croisée », soit la possibilité de communiquer en utilisant l'une ou l'autre langue – ou les langues des autres participants –, tout en développant la capacité à comprendre les langues peu ou pas connues.

2.6.1 Les principes didactiques

Le principe didactique fondamental de Galanet est actionnel, conformément aux dispositions du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. L'élaboration en commun d'une production, sa « co-construction », suscite et motive les échanges, lesquels sont facilités par la mise à disposition sur le site d'outils de communication et des ressources diverses. Il s'agit de permettre aux étudiants des différentes langues romanes de constituer et de publier ensemble et à distance, une page web multilingue sous un angle interculturel. Le besoin d'agir conjointement doit stimuler les interactions, et les interactions doivent faire émerger la nécessité d'améliorer les habiletés réceptives et interactives dans les quatre langues. Il s'agit donc d'une approche communicative, mais également cognitive compte tenu de l'objectif de prise de conscience des processus et stratégies de compréhension et d'interaction qui est affiché. Sur le fond, il s'agit avant tout d'une approche « *co-culturelle et co-actionnelle* » au sens où il est recherché de faire

[25] Nous suivons de près dans cette partie, des éléments de la présentation du projet faite à Barcelone (Degache 2004).

[26] Le partenariat de Galanet est le suivant : Université Stendhal Grenoble 3 (coordinateur) ; Université Lumière Lyon 2 ; Universidade de Aveiro ; Universitat Autònoma de Barcelona ; Universidad Complutense de Madrid ; Università degli Studi di Cassino ; Université Mons-Hainaut.

agir l'apprenant « *avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de 'co-action' dans le sens d'actions communes à finalité collective* » (Puren, 2002: 62).

Concrètement, la plate-forme (www.galanet.be) se présente comme un concept à la fois spatial et temporel : un espace virtuel d'apprentissage d'une part, avec des lieux et des outils pour entraîner les compétences réceptives et interactives (forum, messagerie, *chats*, ressources pédagogiques et linguistiques, outils de profilage…), un scénario chronologique – la session –, d'autre part, qui doit permettre d'aboutir à une publication quadrilingue commune et concertée sur le web. La plate-forme se présentera au terme du projet sous la forme d'un générateur de sessions thématiques d'intercompréhension entre des groupes de participants éloignés (en Europe et au-delà). L'ensemble est disponible dans les quatre langues du projet, la langue de l'interface étant modifiable à tout moment.

2.6.2 Le scénario didactique

La plate-forme est donc conçue pour permettre à différentes équipes d'étudiants de travailler de concert sur un projet commun. Au cours de la première session test, appelée « protosession », dix équipes d'étudiants issues des sept institutions partenaires (Grenoble en ayant constitué deux), plus deux équipes associées (Pisa et Chambéry), ont suivi le scénario didactique chronologique sur une durée de trois mois. Il suffit de disposer d'une langue romane de référence, en tant que langue maternelle ou étrangère, pour pouvoir participer. Les équipes se sont regroupées physiquement à intervalles réguliers, la messagerie interne de la plate-forme permettant de surcroît une communication interpersonnelle aisée et directe. En l'occurrence, l'objectif principal de cette session était de tester la plate-forme et le scénario, elle avait également les objectifs suivants :

- Améliorer la capacité de comprendre une ou des langue(s) romane(s) déjà connue(s) ;
- Découvrir d'autres langues romanes ;
- Se familiariser avec les technologies en ligne.

Le scénario didactique comprend une série de phases qui introduisent progressivement les participants à des tâches de plus en plus complexes. Ces phases sont au nombre de cinq mais le système permet d'en ajouter ou d'en enlever selon les besoins. La chronologie est seulement suggérée par défaut et non imposée. Chaque phase est à la fois une période temporelle et un forum comme la rapide présentation que nous en faisons ci-après tend à le démontrer.

Phase 1. Briser la glace. – Dans cette phase, les étudiants complètent d'abord leur profil personnel par un petit texte de présentation, l'adjonction d'une photo, de fichiers audio et vidéo, l'indication de la langue romane de référence et de la langue cible de prédilection. Les profils des membres d'une équipe sont rassemblés automatiquement dans une fiche d'équipe. L'ensemble des profils est consultable au moyen de l'outil « Qui est qui ? » et directement à partir des messages déposés dans le forum. Contrairement à la pratique courante de la communication sur Internet, l'anonymat n'est pas une règle sur Galanet, même si tout participant est invité à se choisir un pseudonyme. Dans cette première phase, les échanges peuvent commencer de manière spontanée dans les chats et le forum, cet outil constituant le cœur de la session.

Phase 2. Choix d'un thème. – Chaque équipe prépare ses propositions qui sont ensuite déposées sur le forum pour discussion. Le but de cette phase est de choisir un thème qui sera ensuite développé dans les phases suivantes jusqu'à la constitution du dossier de presse. L'équipe dont le thème est choisi est désignée équipe rédactionnelle.

Phase 3. Remue-méninges. – Le but de cette phase, pilotée par l'*équipe rédactionnelle* est de faire émerger des « sous-thèmes » susceptibles de devenir autant de rubriques du dossier de presse final.

Phase 4. Collecte de documents et débat. – De façon à nourrir la réflexion, les participants sont appelés à chercher ou créer, puis déposer sur la plate-forme, des documents numérisés (texte, son, photo, vidéo) avec un bref message de présentation dans chaque sous-thème. Les animateurs des différentes équipes, issus de l'encadrement pédagogique, aident, sollicitent et modèrent les travaux, en particulier pour guider les participants vers les nombreuses ressources disponibles sur le web et en faciliter la compréhension.

Phase 5. Élaboration et publication du dossier de presse. – Enfin, l'équipe rédactionnelle organise les différentes parties du dossier de presse en distribuant les tâches entre les participants. Chaque équipe prépare sa rubrique et fait une synthèse des interactions antérieures dans les forums mais aussi dans les chats. Des extraits des documents déposés peuvent être utilisés également comme toute autre source libre de droit de façon à renforcer et/ou illustrer les synthèses. En dernier lieu, l'équipe rédactionnelle réunit les rubriques et les dépose dans le dossier de presse sur la plate-forme.

Il est possible de regrouper les savoir-faire visés par ces sessions en trois catégories :

- Comprendre au terme d'une session des interlocuteurs s'exprimant dans trois autres langues romanes, en les considérant sur un pied d'égalité, à l'écrit (niveau B1[27]) et à l'oral (niveau A2[28]) ;
- Savoir utiliser les compétences et connaissances acquises : stratégies cognitives de transfert, d'analogie, activité métalinguistique (comme cela est développé dans Galatéa) ;
- Savoir utiliser des stratégies diverses visant à pallier les difficultés de compréhension comme notamment :
  - Reformuler dans sa propre langue pour vérifier sa compréhension,
  - Recourir si possible ponctuellement à la langue de l'autre,

[27] Niveaux compréhension de l'écrit : **niveau B1** « je peux comprendre des textes en langue courante relative à la vie quotidienne ou au travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans les lettres personnelles… » cf. Cadre européen commun de référence sur www.coe.int

[28] Compréhension de l'oral : **niveau A2** « je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à tout ce qui me concerne de très près (par ex. information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, travail). Je peux saisir l'essentiel de messages et d'annonces simples et claires »

- Ajuster si nécessaire sa production aux compétences réceptives du destinataire,
- Solliciter l'aide d'autrui et en procurer à son tour (principe de l'apprentissage réciproque en « tandem », à quatre places),
- Recourir aux ressources internes et externes pour résoudre des difficultés.

Il est encore trop tôt pour évaluer tout l'impact et l'apport que peut représenter l'utilisation de manière suivie d'une plate-forme comme celle de Galanet, mais tout porte à croire (en particulier les possibilités de l'outil Internet et de l'ampleur de l'appareil didactique mis en place) que les résultats devraient être particulièrement intéressants, à condition toutefois que le réseau créé se maintienne et puisse se développer.

2.7 Les programmes d'intercompréhension pour enfants et adolescents

La plupart des projets concernant l'intercompréhension – et d'une manière plus précise ceux qui se rapportent aux langues romanes – ont été conçus et développés, comme on vient de le voir, pour grands adolescents et adultes ayant en commun de partager ce qu'on pourrait décrire comme une culture grammaticale minimale (dans une ou plusieurs langues étrangères, en plus de la langue maternelle) ; dotés, en tout état de cause, d'une expérience confirmée en matière d'apprentissage des langues avec, le plus souvent aussi, une motivation forte pour apprendre des langues et voyager. Or il est bien évident que d'autres publics peuvent être concernés, sous des formes diverses, par les initiatives visant l'implantation d'enseignements plurilingues. Parmi le projets qui ont vu le jour ces dernières années, deux ou trois, de caractéristiques différentes, semblent particulièrement intéressants.

2.7.1 Evlang et Ja-ling

Le projet européen Evlang, relatif à l'éveil aux langues dans l'enseignement primaire, a été mis en place de la fin de 1997 à juin 2001, dans le cadre de Socrates-Lingua et coordonné par Michel Candelier, de l'Université du Mans (France). Les cinq pays impliqués (l'Autriche, l'Espagne, la France, l'Italie et la Suisse) ont travaillé à la production de documents didactiques, à la formation d'enseignants ainsi qu'à l'évaluation du projet. Une trentaine d'activités ont été mises en œuvre et évaluées dans près de 150 classes en fin de scolarité primaire, c'est-à-dire de la 3^{e} à la 5^{e} année du primaire.

De son côté, le programme Janua linguarum (Ja-ling), « la porte des langues », s'inscrit dans la continuité du projet Evlang et le prolonge dans une vingtaine de pays. Initié en 2000, il a également l'ambition de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses en développant les attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique et culturelle et en favorisant la construction de compétences métalinguistiques et transversales.

Selon Jean-François De Pietro, de l'Université de Neuchâtel, les démarches d'éveil aux langues de ces projets présentent *les caractéristiques suivantes* :

1. Elles visent plusieurs aspects du langage et des langues et proposent des activités axées sur une *pluralité de langues* enseignées ou non dans l'institution.

2. Elles concernent les *aptitudes langagières et métalangagières*, *les représentations et attitudes envers les langues et les savoirs à leur propos*. Elles développent l'ouverture à la diversité des langues et des cultures, la motivation à apprendre des langues et les savoir-faire favorisant les apprentissages linguistiques.

3. Elles s'adressent à *l'ensemble des élèves*, c'est-à-dire aux enfants monolingues comme aux élèves plurilingues.

4. Elles ne visent pas l'apprentissage même des langues, mais souhaitent *compléter* les différents enseignements (langue de l'école et seconde langue).

5. Elles présentent *une orientation linguistique et cognitive* (meilleure compréhension du fonctionnement des langues), *sociolinguistique* (plus grande légitimation de la diversité linguistique), et *psychologique* (décentration des élèves par rapport à leur langue maternelle).

Bien que l'un et l'autre soient des projets européens œuvrant dans le sens du multilinguisme (plutôt, dans ce cas, que du plurilinguisme), il faut bien reconnaître cependant que tant Evlang que Ja-ling s'écartent beaucoup des projets sur l'intercompréhension en langues romanes et sur la didactique des langues voisines. À leur endroit, les différences de perspective entre options de « sensibilisation » et d'« initiation » aux langues, largement débattues à propos de l'approche dite « précoce » se vérifient de nouveau, sous un autre angle. Ce n'est pas exactement le cas pour l'autre programme ci-dessous consigné.

2.7.2 Itinéraires romans

Le projet "Itinéraires romans" n'est pas à proprement parler un projet européen, si on entend par là les programmes financés par l'Union européenne. Il s'inscrit, en réalité, dans le cadre des activités de promotion et enseignement des langues de l'**UNION LATINE**, son objectif général étant cependant aussi de favoriser la reconnaissance des langues et d'aider à mettre au jour les capacités d'intercompréhension en langues néolatines des apprenants de la tranche d'âge de 9 à 12-13 ans.

Le choix de ce public constitue en soi une originalité. En effet, d'abord, parce que le début de l'apprentissage de la première langue étrangère n'a été avancé que depuis peu et dans quelques pays seulement ; ce qui fait que les élèves visés par ce projet n'ont, d'une manière générale, qu'une expérience limitée en matière d'apprentissages langagiers. Ensuite, parce que ces adolescents n'ont pas eu souvent l'occasion de réfléchir à des questions linguistiques ; encore moins dans une perspective plurielle. S'ils ont eu, très probablement, des expériences plurilingues dans leur entourage social, l'institution scolaire ne leur a donné que très rarement l'occasion d'en prendre conscience.

Il s'agit, de surcroît, d'un groupe d'âge contraint dans un système éducatif qui ne parvient pas toujours à le motiver, alors qu'il est constamment sollicité hors de l'école par des propositions d'activités particulièrement intéressantes.

Plus important encore est le fait qu'il s'agit d'un public souvent très familiarisé avec l'outil informatique, qui se meut avec une grande aisance sur la toile et qui pratique tous les jeux que l'on développe un peu partout pour ces moyens de grande diffusion.

Il y avait donc une lacune à combler en ce qui concerne le développement de ressources éducatives innovantes pour ce public, destinataire privilégié d'autre part, du matériel pédagogique monolingue.

Les paramètres pris en compte par l'Union latine pour la conception et l'élaboration de son didacticiel, ont donc été au moins au nombre de trois :

a) viser prioritairement une tranche d'âge ayant des caractéristiques spécifiques et qu'il est malaisé de joindre hors et dans l'institution scolaire (cette dernière étant par définition peu perméable aux nouveautés en raison des exigences des programmes d'études) ;

b) trouver un support adapté au profil de ces apprenants ;

c) définir une matière suffisamment motivante pour éveiller l'intérêt des destinataires choisis (ce qui semble déjà assuré si l'on en juge par le nombre de visiteurs ayant déjà accédé au site du projet)...

2.7.2.1 Un matériel original

« Itinéraires romans » comprend pour l'instant quatre modules, que l'on peut consulter à l'adresse http://dpel.unilat.org.

Dans chaque module, qui fonctionne de manière autonome, six langues romanes sont en présence : l'espagnol, le français, l'italien, le portugais, le roumain et le catalan. Ces langues sont utilisées de manière intégrée (leur accès étant toujours possible, soit successivement, soit encore, dans certains cas, simultanément), ce qui assure une réelle approche panromane des contenus traités.

La thématique des modules déjà programmés concerne des sujets divers qui ont tous en commun d'inciter des jeunes internautes à découvrir, tout en s'amusant, les liens nombreux, linguistiques et culturels, existant entre langues néolatines.

Dans tous les cas, le matériau linguistique qui structure les modules inclut des segments de narration, de description et surtout de dialogues, qui représentent autant d'échantillons de catégories textuelles dont la fréquentation, la manipulation et l'appropriation figurent au programme des institutions scolaires respectives, avec lesquelles on pourra donc travailler de concert. Il concerne des « champs d'intérêt langagier » également proches de ceux travaillés en classe (l'alimentation, les repas, les vêtements, les couleurs, le monde animal, etc.).

Et il faut encore souligner que la composante iconographique de ces récits est traitée, non pas exactement comme une simple illustration de type bande dessinée, mais presque à la manière d'un dessin animé, avec toutes les ressources que cette technique offre d'un point de vue didactique.

2.7.2.2 Des fonctions éducatives circonscrites mais importantes

« Itinéraires romans » ne se présente pas comme une méthode d'enseignement, mais plutôt comme un ensemble de matériaux aspirant, tout de même, à remplir quelques fonctions cardinales :

a) La première est d'amuser, car il s'agit avant tout de motiver les apprenants libres et, à la fois, intégrés dans différents systèmes éducatifs ; en misant en particulier sur la nature ludique des activités programmées ;

b) La deuxième, de faciliter l'identification des langues romanes ; du point de vue de l'écrit, certes (compte tenu des contraintes du média utilisé), mais sans négliger pour autant la composante orale ;

c) On cherche, aussi, à mettre en place des stratégies pour la perception et l'identification de quelques actes de parole de base, dans six langues romanes (portant sur des situations et des

réalisations langagières, telles que saluer, décliner son identité, dire son âge, son origine…) qui peuvent être facilement acquis par les jeunes internautes de manière autonome, et que des enseignants des différents systèmes éducatifs peuvent éventuellement compléter, élargir, perfectionner, dans une approche méthodologique coopérative ;

d) Enfin, donner le goût de poursuivre l'apprentissage d'une deuxième, d'une troisième, voire d'une quatrième langue en misant sur la prise en compte du voisinage linguistique et sur le fait que la manipulation qu'on propose aux apprenants (passer d'une langue à l'autre, avec la possibilité de recourir à tout moment à celle/s qui leur est/sont familière/s) leur fera découvrir qu'*ils en savent beaucoup plus qu'ils ne l'imaginaient.*

Tout cela sans perdre de vue d'autres objectifs éducatifs qu'il convient de citer, ne serait-ce que pour mémoire :

Dans le monde globalisé qui est le nôtre il faut faire en sorte que les élèves parviennent à maîtriser progressivement les nouveaux savoirs linguistiques nécessaires à leur intégration dans la société et, d'une manière plus précise, les savoirs procéduraux et comportementaux dont ils ont besoin pour établir une communication efficace avec les autres dans une société plurilingue et multiculturelle, ce qui signifie, en définitive, leur faire acquérir une réelle compétence plurilingue.

Les langages multimédia élargissent la notion traditionnelle d'apprentissage en ce sens qu'ils introduisent la possibilité d'utiliser simultanément le son, le texte, l'image statique et l'image en mouvement, une combinaison nouvelle qui facilite l'accès à des entourages ouverts avec des possibilités d'expression et de communication beaucoup plus riches et plus proches de celles avec lesquelles les élèves sont familiarisés hors de l'école. Avec ces ressources, les tâches à réaliser se transforment en un travail dynamique d'exploration et d'apprentissage semblable au fonctionnement mental humain (de nature plus polyphonique que linéaire).

2.7.2.3 Les activités d'apprentissage variées

Tous ces modules comportent une série d'activités ludiques et succinctes, fondées surtout sur l'autonomie et l'autoapprentissage, mais que l'on peut facilement développer dans une approche d'apprentissage guidé. Une manière d'évaluation interne des résultats obtenus dans la réalisation des tâches complète la structure pédagogique. En tout état de cause, évaluation succincte devrait aussi aider et motiver l'apprenant dans le cas d'une démarche autonome.

La typologie des activités programmées dans les « Itinéraires » est bien évidemment tributaire des caractéristiques du média utilisé. Cela étant, les activités programmées l'ont été à partir d'une certaine idée de « progression » (surtout dans la chronologie des modules, qui restent néanmoins indépendants les uns des autres) ; progression qui va dans le sens d'une plus grande *didactisation* au fur et à mesure que l'on avance dans les unités de l'ensemble des histoires programmées. Il s'agit essentiellement de :

– Activités de reconnaissance, d'association, d'identification… de langues, de segments textuels, d'expressions plus ou moins figées ;

– Activités portant sur le lexique, toujours dans le but de garantir la transversalité, qui se manifeste de diverses manières ;

– Activités portant sur des points de grammaire élémentaires : comment interroger, comment nier, le genre, le nombre, etc. ;

– Activités portant sur des actes de parole simples (saluer, se présenter, dire son âge…) qui sont fort proches de ce qui est inscrit dans les programmes actuels de l'enseignement

communicatif des langues vivantes pour cet âge, avec la différence fondamentale que ceux-ci sont circonscrits à une seule langue, alors que dans les modules la transversalité panromane représente l'objectif à atteindre ;

– Activités interculturelles et éducatives. Et, pour ces dernières, avec un travail sur la typologie des discours (le récit, le conte, l'histoire…) et les catégories discursives (description, narration, dialogue…) que l'on retrouve également dans les *curricula*, cette fois, de l'enseignement de la langue maternelle.

Ce qui a été cherché avec ce projet, c'est, en définitive, à rendre des élèves capables de percevoir le *plurilinguisme* et la *réalité pluriculturelle* qui les entoure, en leur procurant des instruments qui aident à comprendre le fonctionnement d'autres systèmes linguistiques et, par là même, celui de leur propre langue. Dans cette perspective, l'option que proposent les « Itinéraires romans » – qui n'est pas celle d'une méthode, mais plutôt celle d'un matériel complémentaire pouvant être utilisé dans les classes et aussi hors d'elles – est, croyons-nous, innovante sur plusieurs points : le public visé, le support et le média utilisés (qui leur donnent une grande liberté d'emploi), et aussi : les contenus sélectionnés, la méthodologie ludique mise en place et, ce qui n'est pas moins important, le *design* et l'esthétique de l'ensemble.

3. Un ensemble de projets complémentaires… à compléter

Au terme de cette revue des projets, européens ou non, sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes,[29] force est de reconnaître que ce secteur émergent de la didactique des langues présente un ensemble ample et varié avec la particularité que la plupart des projets apparaissent dans un rapport de complémentarité les uns par rapport aux autres.

Les paramètres qui mettent en évidence l'amplitude de cet ensemble sont de nature diverse, qui permettent, au passage, de définir également la problématique générale de la didactique de l'intercompréhension, comme on peut le constater dans le décalogue de paramètres définitionnels qui fait suite :

1. Les publics. En fait, si d'Evlang à n'importe lequel des autres programmes, le spectre entier des publics est concerné par ces projets, il faut cependant signaler que les apprenants d'âge scolaire sont beaucoup moins souvent visés que les autres, pour des raisons difficiles à déterminer. Or c'est précisément sur ce créneau que les choses importantes se passent et que l'offre de produits innovants devrait se centrer.
2. Corrollaire de ce premier paramètre, la question de la visée des projets *(sensibilisation, initiation, apprentissage à part entière…)* crée une nette ligne de partage entre Evlang et Ja-ling, d'un côté, et les autres projets ; lesquels commencent au moins à l'initiation et s'engagent résolument dans l'apprentissage...
3. Le support que les projets utilisent constituent une particularité dans la didactique des langues. Contrairement à ce qui se produit généralement dans cette dernière (comprise au sens large), qui a beaucoup de mal à se passer du support papier (manuels, méthodes, livres), la didactique de l'intercompréhension a misé depuis le début sur les supports informatiques. De manière timide et limitée, pour ce qui concerne Eurom4 ou

[29] Revue pour laquelle – afin de rester au plus près des intentions déclarées de leurs auteurs – nous nous sommes inspirés largement des présentations faites, à un moment ou à un autre, par les promoteurs eux-mêmes de ces projets.

EuroComRom (où les cédéroms ne font guère qu'emmagasiner des données textuelles), ou massivement pour Galanet et Itinéraires romans, où tout se joue sur la toile, en passant par Galatéa (cédéroms d'entraînement à la compréhension) ou Minerva, qui comporte pour le module transversal du moins un didacticiel original à l'état expérimental.

4. Un aspect qui, lui aussi, concerne spécifiquement les projets sur l'intercompréhension est la prise en charge de la diachronie dans l'approche didactique. Curieusement, il n'y a guère qu'EuroComRom qui préconise sans ambiguïté ce recours. On comprend que, pour des apprenants de jeune âge par exemple, qui n'ont qu'une culture grammaticale minimale, la diachronie ne puisse être d'un grand secours dans le cas de langues romanes inconnues. Mais il n'en va pas de même dans la majorité des situations d'apprentissage auxquelles se rapportent les projets cités.
5. Certes, le *pluri-* commence à partir de deux. Mais il est évident que le nombre de langues qui entrent dans ces projets (dans la plupart des cas, quatre) va augmentant au fur et à mesure qu'on avance dans le temps et qu'apparaissent de nouveaux projets. On en est maintenant presque toujours à six, avec l'inclusion du roumain (langue qui se trouve à une des limites de la compréhension spontanée des locuteurs des autres langues romanes) et, souvent, du catalan (idiome important du point de vue du nombre de sujets parlants en Europe, mais aussi par le fait qu'il peut, à bon escient, fonctionner comme pont entre plusieurs langues).
6. Les objectifs de niveau à atteindre dans l'intercompréhension constituent également un paramètre d'analyse intéressant. Le slogan qui a fait fortune, « que chacun parle sa langue et comprenne celles des autres », ne devrait cependant pas être pris au pied de la lettre, car un des objectifs (et non le moindre) des projets d'intercompréhension est qu'ils devraient donner envie d'aller plus loin dans la connaissance d'une, de deux, voire de plusieurs langues. Encore faut-il que cet objectif soit clairement inscrit dans les projets.
7. Le choix du canal privilégié est net pour la plupart des projets : c'est l'écrit qui a été visé, pour des raisons évidentes de rentabilité initiale et de facilité, sans aucun doute. Mais, à y regarder de près, cette option ne se fait pas sans que transparaisse une certaine insatisfaction de la part de ceux qui la choisissent, car c'est l'oral, à l'évidence, qui est vraiment rentable du point de vue de la communication. Seuls deux ou trois projets ont opté d'emblée pour l'oral, sans écarter pour autant l'écrit, et c'est sans doute sur ce point que devraient se concentrer les efforts dans l'avenir.
8. L'aire des composantes globales de la didactique des langues couverte par les projets varie amplement de l'un à l'autre. La plupart se limitent, à vrai dire, à la linguistique, avec des incursions dans le culturel, compte tenu du fait que les textes utilisés dans les analyses concernent directement des aspects culturels. L'interculturel est aussi invoqué parfois pour les mêmes raisons. En revanche, tout ce qui touche à la pragmatique, au communicatif stricto sensu, n'est vraiment abordé que dans Minerva. Il y a là, également, un déficit qu'il faut combler.
9. En rapport direct avec le paramètre antérieur, celui de la thématique abordée, ou plus exactement des centres d'intérêt traités, oblige à constater que seuls quelques projets s'intéressent réellement aux thèmes de la vie courante, alors que la majorité préfère se circonscrire à des sujets dans lesquels le lexique international partagé a une forte incidence. Ce qui, au départ, était stratégiquement recommandé devra à terme, qu'on le veuille ou

non, laisser la place à la thématique prioritairement inscrite dans la didactique générale des langues, si l'on veut que celle de l'intercompréhension s'installe vraiment dans les pratiques courantes.

10. Enfin (mais sans doute d'autres paramètres devraient-ils être également pris en considération, le régime des apprentissages envisagés (grandement conditionné par les supports choisis) – en autonomie, en semi-autonomie, assisté ou monitorisé – distinguent les projets les uns des autres. Toutes les solutions semblent licites, bien que les versions assistées ou monitorisées semblent plus conformes et rentables, ou même indispensables, dans le cas des opératifs lourds comme les plate-formes Internet. Sans doute y a-t-il là un ample domaine à prospecter pour l'exploitation soutenue des projets nécessitant des investissements humains et institutionnels importants.

Il reste que – outre un franc positionnement sur les points signalés dans ce décalogue – la grande question que posent les projets sur l'intercompréhension en langues romanes concerne leur « insertion curriculaire », autrement dit de quelle manière une place va leur être trouvée dans les programmes des différents systèmes éducatifs. Les auteurs du *Cadre commun de référence* ne s'y sont pas trompés qui ont proposé, dans leur chapitre VIII, plusieurs scénarios pour le primaire et le secondaire.

C'est, en effet, là que les choses importantes se passent. Les « obstacles à la réalisation de formations linguistiques organisées dans la perspective plurilingue ne sont pas d'ordre technique » (Béacco, 2004). Ce n'est pas non plus l'effet d'une carence d'instruments efficaces pour leur mise en œuvre, comme il découle de la description qui précède, quelles que soient d'ailleurs les déficiences décelées dans ces instruments.

La bataille qu'il convient de gagner désormais se situe sur le terrain des politiques nationales et dépend beaucoup de l'intérêt dont feront preuve nos gouvernants. Encore faudra-t-il leur rappeler à tout hasard que, comme le disait récemment Miguel León-Portilla,[30] « …al igual que la biodiversidad en la flora y la fauna, también la diversidad lingüística y cultural es riqueza de inmenso valor. Frente a las embestidas de una rampante globalización cultural que parecería dirigida a homogeneizar a la humanidad, el mejor baluarte lo ofrece la realidad viviente de las diferencias lingüísticas y culturales ».

Manuel Ant. TOST PLANET
Universitat Autònoma de Barcelona

Références bibliographiques :

BEACCO, Jean-Claude (2004) : « L'Europe des langues aujourd'hui : de technique en politique », *Repères & Applications* (IV). Bellaterra : Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

COSTE, Daniel (1998) : « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », in : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène.* Grenoble : CDL-LIDILEM. Université Stendhal-Grenoble III (1998).

DABENE, Louise (1975) : « L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines », *Langages* 39.

[30] Anthropologue et historien mexicain. *El País,* 22.12.2004, p. 14.

DEGACHE, Christian (2002) : « Les options didactiques des cédéroms Galatéa pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones ». *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Intercomprehension in Sprachfamilien.* Tagungsband des Internationalen Fachkongresses, Hagen, 9-10 November 2001. Hagen, März 2002.

DEGACHE, Christian (2004) : « Interactions asynchrones et appropriations dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet) », *Repères & Applications* (IV). Bellaterra : Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

KLEIN, Horst G. (2002) : « Entwicklungstand der Eurocomprehensionsforschung », *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Intercomprehension in Sprachfamilien.* Tagungsband des Internationalen Fachkongresses, Hagen, 9-10 November 2001. Hagen, März 2002. (Traduction française sur le site Internet d'EuroCom).

KLEIN, Horst G. / STEGMANN, Tilbert D. (2001) : *EuroComRom. Die sieben siebe. Romanische sprachen sofort lessen könen.* 3. Aufl. Aachen.

MESSNER, Franz-Joseph (2002) : « Le transfert dans la didactique du plurilinguisme », *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Intercomprehension in Sprachfamilien.* Tagungsband des Internationalen Fachkongresses, Hagen, 9-10 November 2001. Hagen, März 2002.

PLOQUIN, Françoise (1997) : « L'intercompréhension, une innovation redoutée », *Le Français dans le Monde*, janvier 1997. Recherches et Applications. Coordonné par Claire Blanche-Benveniste et André Valli.

POTTIER, Bernard (1997) : « La parenté des langues romanes », *Le Français dans le Monde*, janvier 1997. Recherches et Applications. Coordonné par Claire Blanche-Benveniste et André Valli.

PUREN, Christian (2002) : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *Les Langues modernes,* nº 3, juillet-août-septembre.

REINHEIMER, Sanda & Liliane TASMOWSKI (1997) : *Pratique des langues romanes.* Paris : L'Harmattan, 288 p.

TOST, Manuel, *editor* (1998) : *Ensenyament-aprenentatge de llengües romàniques. Nous enfocaments*. Bellaterra : Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

ZEMB, Jean-Marie (1995) : « Des raisons de mieux comprendre que la raison comprend assez bien », *Comprendre les langues, aujourd'hui.* La TILV, éditeur, Paris 1995. Collection « Paroles & Actes ».