

DISTANCE LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUES EUROPEENNES

Jean-Michel ROBERT*

Résumé : Le processus d'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère diffère fortement selon le degré de proximité linguistique entre langue source et langue cible. En Europe, diverses didactiques prennent en compte ce facteur fondamental. Mais si la distinction entre langues proches et langues lointaines (et donc une pédagogie différenciée pour ces deux groupes d'apprenants) est maintenant établie, une analyse plus fine mériterait d'être entreprise à l'intérieur de chaque groupe : les langues proches et les langues voisines / les langues (très) éloignées et les langues relativement éloignées.

Mots-clés : Didactique des langues étrangères ; Proximité linguistique ; Langues proches ; Langues voisines ; Compréhension.

Resumo: O processo de aquisição é aprendizagem de uma língua estrangeira difere fortemente segundo o grau de proximidade lingüística existente entre a língua-fonte e a língua-alvo. Na Europa, diversas abordagens didáticas levam em conta este fator fundamental. Mas se atualmente está estabelecida a distinção entre línguas próximas e línguas distantes (e, portanto, uma pedagogia diferenciada para os alunos de cada um desses grupos), seria necessário empreender-se agora uma análise mais fina no interior de cada um desses grupos: as línguas próximas e as línguas vizinhas/ as línguas (muito) distantes e as línguas relativamente distantes.

Palavras-chave: Didática das línguas estrangeiras; Proximidade lingüística; Línguas próximas; Línguas vizinhas; Compreensão.

I. QUESTIONS DE TERMINOLOGIE

Longtemps synonymes en didactique des langues, les termes « langues proches » et « langues voisines » recouvrent parfois deux réalités différentes, particulièrement en Scandinavie dans le cadre de la *nabospråksforståelse* (compréhension des langues voisines) lorsqu'un locuteur danois, norvégien ou suédois est censé pouvoir s'exprimer dans sa langue maternelle et être compris par des locuteurs des deux autres langues

* Né à Angers, Jean-Michel ROBERT est Docteur ès Lettres par l'Université Goethe de Francfort-sur-Maine. Actuellement il est maître de conférences à l'Université d'Amiens. Il a publié notamment *Leibniz, vie et œuvre*, suivi de *L'Éloge de Fontenelle* (Paris, Pocket, 2003).

voisines. Le terme de « langue voisine » ne s'applique qu'aux langues scandinaves ; les traduit par « langue (génétiquement) voisine » comme le néerlandais ou le danois pour des Allemands, le français et l'espagnol pour des Italiens, mais aussi (plus rarement) par « langue des voisins », le tchèque ou le hongrois pour des Autrichiens. Dans le cas d'une langue génétiquement apparentée, la langue « voisine » s'oppose à la langue étrangère : *Nachbarsprachen sind keine Fremdsprachen*¹.

La didactique romane préfère l'opposition entre langues apparentées et langues non apparentées génétiquement. Les termes « langues voisines »², « langues proches », « langues apparentées », « langues sœurs » fonctionnent comme des quasi synonymes et s'opposent, dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères ou secondes, à « langues lointaines ou éloignées », « langues distantes » ou « langues rares ». La différence entre ces deux catégories réside dans la possibilité ou non d'intercompréhension, mais chaque didactique trace de façon arbitraire les frontières entre les notions de langues étrangères, langues voisines, langues proches, etc.³ :

- Didactique scandinave : Langues voisines scandinaves / Langues étrangères (apparentées ou non) ;
- Didactique germanique (moins Scandinavie) : Langues voisines (apparentées) / Langues étrangères (non apparentées) ;
- Didactique romane : Langues étrangères voisines ou proches (apparentées) / Langues étrangères lointaines ou distantes (non apparentées).

La didactique anglo-saxonne serait à la croisée des chemins en reconnaissant des langues étrangères très apparentées avec un maximum de compréhension (*closely related languages*) comme les langues scandinaves, des langues étrangères apparentées (*related languages*) avec une forte possibilité de compréhension comme les langues romanes ou les langues slaves et des langues distantes (*distant languages*) avec peu ou pas d'intercompréhension⁴.

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, la didactique européenne se tourne vers l'acquisition des langues non-maternelles « en compréhension ». D'abord les langues romanes, puis les langues germaniques et slaves⁵. En ce qui concerne les langues romanes, aucune distinction n'est officiellement faite entre langues voisines et langues autres langues germaniques comme l'allemand ou le néerlandais sont des « langues étrangères ». Toujours dans l'aire germanique, le terme « *Nachbarsprache* » peut être proches, si ce n'est (éventuellement) en distinguant l'aspect linguistique et génétique (les

¹ « Les langues voisines ne sont pas des langues étrangères », cf. KLEIN, H. G. 2003.

² Cf. DABENE, L. et Ch. DEGACHE (dir.) : *Comprendre les langues voisines*, ELA n° 104, 1996.

³ Ce qui suit ne représente qu'une tendance majoritaire à l'intérieur de chaque didactique européenne.

⁴ Tous les auteurs ne sont pas unanimes et pour certains la distinction (quand elle existe) entre *related languages* et *closely related languages* est plus génétique que didactique.

⁵ Même si de nombreux travaux ont été effectués sur l'intercompréhension entre langues slaves dès les années cinquante. Cf. DAWSON, A. 1991. *Pour une théorie de la compréhension d'une langue inconnue apparentée (russe – tchèque)*. Mémoire de DEA, Université de Paris IV.

langues voisines du même rameau indo-européen) de la représentation de la / des langue(s) étrangère(s) apparentée(s) (les langues proches) dont l'apprentissage / acquisition semble aisé⁶. Du côté des langues étrangères non apparentées, le flou terminologique est encore plus compact : par rapport au français, le russe, le néerlandais, le finlandais, l'arabe, le turc, le japonais et le chinois sont des langues lointaines (éloignées, distantes, rares⁷, etc.).

Flou terminologique donc entre les langues apparentées (voisines, proches, sœurs) et les langues non apparentées (lointaines, éloignées, distantes). En ce qui concerne les langues apparentées, une distinction pertinente pourrait venir de la sociolinguistique avec la notion de « langues collatérales » : variétés proches aux plans linguistique, sociolinguistique et historique, historiquement liées par les modalités de leur émergence et de leur développement⁸. Ces langues sont génétiquement apparentées (ou très apparentées : closely related languages) avec intercompréhension forte au moins dans un sens (picard / français, catalan / castillan, ukrainien / biélorusse / russe, danois / suédois / norvégien, etc.) et dépositaires d'une dimension historique et socioculturelle plus ou moins commune. Ce qui correspondrait, plus ou moins, à la notion de langues voisines (par opposition à langues proches) en Scandinavie. On pourrait donc envisager en didactique des langues deux types de langues « étrangères » apparentées :

- Une langue cible apparentée avec forte intercompréhension linguistique et références culturelles communes : le catalan pour des locuteurs castillans, le picard pour les locuteurs francophones, le biélorusse pour les Russes, le danois pour les Norvégiens, etc. ce qui rejoindrait les notions de langues collatérales (sociolinguistique) ou de langue voisines (didactique scandinave des langues voisines).
- Une langue cible apparentée avec possibilité d'intercompréhension, mais manque de références socioculturelles : le catalan (d'Espagne) pour les Français, le tchèque pour les Russes, le norvégien pour les Autrichiens, etc.⁹

⁶ Dans ce cas, on peut imaginer que l'italien et le français seraient des langues voisines et proches (apparentées génétiquement et d'un apprentissage réciproque considéré comme facile) alors que le français et le roumain ne seraient que des langues voisines (d'une même famille linguistique, mais dont l'apprentissage réciproque présenterait plus de difficultés).

⁷ Le terme « langue rare » fait beaucoup plus référence à l'éloignement géographique, à la difficulté et à l'exotisme qu'à un nombre de locuteurs réduits. Cf. BOUVIER, B. (2003), qui à propos du chinois retient les stéréotypes de « langue 'rare', de langue la plus difficile du monde ou de langue 'inaccessible' », p. 399.

⁸ « En résumé, nous proposons de désigner par 'langues collatérales' des variétés *proches* – objectivement et subjectivement –, aux plans linguistique, sociolinguistique et historique, les variétés tendanciellement en contraste étant *historiquement liées* par les modalités de leur développement » ELOY, J-M. 2004. Des langues collatérales : problèmes et propositions, dans ELOY (dir.) *Des langues collatérales*, volume I, L'Harmattan, p. 10.

⁹ Quelques exemples triviaux : tout Catalan d'Espagne connaît les horaires des repas en Espagne ; les francophones doivent découvrir les horaires différents. En Scandinavie, après chaque invitation, il est de bon ton de remercier pour le moment passé ensemble, ce qui peut se faire par téléphone, mail ou lettre, mais aussi lorsqu'on revoit son hôte (hôtesse), serait-ce des mois plus tard. Un Allemand ou un Néerlandais ne pensera pas à remercier quelques mois plus tard.

En ce qui concerne les langues non apparentées, la confusion est d'autant plus forte que la différence de distance entre langue source et langue cible peut être remarquable : les difficultés pour un francophone apprenant le polonais et le vietnamien ne seront certainement pas les mêmes¹⁰. Il conviendrait donc de distinguer entre langues étrangères « relativement »¹¹, « semi », « plus ou moins », « assez » lointaines / éloignées / distantes et langues étrangères « très » lointaines. Ce qui pourrait donner une nouvelle opposition :

- Langues étrangères partiellement apparentées (par rapport au français, les langues indo-européennes non romanes : germaniques, slaves, celtes, grecque, etc.) ;
- Les langues étrangères non apparentées (langues sémitiques, ouralo-altaïques, sino-tibétaines, etc.).

De façon arbitraire, admettons donc l'existence de langues voisines (collatérales en sociolinguistique), de langues proches (de la même famille de langue mais sans référents culturels communs¹²), de langues relativement éloignées (lointaines), de langues très lointaines (éloignées, distantes). Dans le domaine, plus particulier, du français langue étrangère, il est évident qu'au moins deux stratégies devraient être mises en œuvre (langues proches et langues lointaines). Hélas, la plupart des institutions considèrent que la langue étrangère (le français en l'occurrence) est la même pour tous les apprenants¹³. Si les locuteurs de langues proches ou voisines peuvent bénéficier (dans le meilleur des cas) d'un enseignement / apprentissage adapté à leur spécificité (l'enseignement en compréhension pour les langues romanes), les locuteurs de langues relativement éloignées (relativement lointaines, semi-lointaines), de langues (très) distantes sont condamnés à la méthodologie « pour tous », qui, telle une publicité pour un baril de lessive, annonce du communicatif, du progressif, de la grammaire, du fonctionnel, du culturel, de la francophonie, de l'interaction, et plus si affinité.

¹⁰ Dans un séminaire de maîtrise (Linguistique appliquée et didactique du français langue étrangère), j'ai proposé à des étudiants deux petits textes (documents authentiques), l'un en polonais, l'autre en vietnamien. Les étudiants (français) sont arrivés à une compréhension globale (minimale) du texte polonais alors que le texte vietnamien leur est resté impénétrable. Ce qui pourrait sembler évident à de nombreux linguistes et didacticiens à l'exclusion des concepteurs de manuels « FLE » pour qui la distance (ou la proximité) linguistique ne joue visiblement aucun rôle dans la conception du matériel didactique.

¹¹ « Langues relativement éloignées », expression utilisée par Clive PERDUE : « L'opposition est plutôt entre langues très éloignées (langues germaniques et langues non indo-européennes comme l'arabe ou le turc) et langues relativement éloignées (langues germaniques et langues latines) ». *L'acquisition du français et de l'anglais par les adultes*. Editions du CNRS, 1995, p. 18

¹² Il y a, certes, des référents culturels communs, mais l'aspect culturel reste toujours important dans l'apprentissage / enseignement des langues proches.

¹³ Il est clair que les maisons d'éditions veulent « ratisser large ». En ce qui concerne les enseignants, on peut mettre en avant l'inexpérience, le manque de formation ou de sensibilisation à la question, un politiquement correct déplacé (Et pourquoi un Turc n'apprendrait pas aussi vite qu'un Italien ?), un refus des « classes ghettos », ou tout simplement la peur de se trouver confronté à un public inhabituel et « difficile » (classes composées exclusivement de Slaves, d'Asiatiques... Où sont les Latins qui animent et font le cours ?).

II. POUR UNE PRATIQUE PEDAGOGIQUE DIFFERENCIEE

L'appropriation d'une langue proche demande un investissement infiniment moindre que celle d'une langue éloignée. Prenons le cas de l'espagnol : *primogénito* signifie « aîné », terme immédiatement repéré et acquis par un francophone, qui (normalement) connaît le terme français *primogéniture*. Par contre, le terme allemand *Erstgeborene* ou *Ältere* n'offre aucune analogie et exige un effort de mémoire pour être retenu. La transparence n'est pas toujours aussi aisément flagrante : toujours en espagnol, le dindon et la dinde se disent *pavo* et *pava*. Les latinistes reconnaîtront les termes latins pour « paon » et « paonne ». Les autres, la grande majorité, peuvent rapprocher ce terme du verbe français « se pavaner ». Cette simple association permet de s'approprier les mots espagnols pour « dindon » et « dinde », de passer à « paon », ce dindon royal (*pavo real*) et d'aborder l'aspect lexiculturel : l'âge bête est pour les Espagnols, l'âge de dindon. Qu'en serait-il en allemand avec *Truthahn* (dindon), *Truthenne* ou *Pute* (dinde), *Pfau* (paon) ? On peut poser comme postulat que l'acquisition d'une langue cible dépend de la proximité linguistique et que selon le degré de parenté et d'intercompréhension, les apprenants développent deux stratégies différentes d'appropriation de la langue cible : réduction et superposition.¹⁴

II. 1. Réduction (les langues éloignées)

Alors que l'apprenant d'une langue cible proche bénéficie de transparence et d'intercompréhension, l'apprenant d'une langue cible éloignée doit utiliser une stratégie différente et avoir recours aux strates antérieures d'acquisition du langage (comme celles de l'acquisition de la langue maternelle). Au stade logico-combinatoire (à partir du 18ème mois), le très jeune enfant produit des énoncés à deux ou trois termes, des énoncés à 'syntaxe' acatégorielle et agrammaticale. Il sélectionne les mots chargés sémantiquement qu'il peut repérer et reproduire. Ce premier système linguistique - une sémantaxe selon Corder¹⁵ -, cette combinatoire parataxique, ne disparaît pas entièrement. Elle reste en disponibilité et peut être réactivée dans certains cas particuliers comme dans l'utilisation d'un xénolecte¹⁶ ou dans des cas pathologiques comme l'aphasie de Broca qui mène à un discours agrammatique (appelé aussi "style télégraphique").

¹⁴ ROBERT, J.-M. 2000. Redução e superposição: duas estratégias de aquisição de uma língua estrangeira ou segunda. *Boletim* N° 38, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Brésil, 2000, 65-74.

¹⁵ Cf. CORDER, S.P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, p. 113

¹⁶ Le terme *xénolecte* fait ici référence à la simplification volontaire de son propre langage par un natif lorsqu'il s'adresse à un locuteur étranger, Cf. ROCHE, J.M. 1986. *Deutsche Xenolekte*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Francfort / Main. Il s'oppose à *xénolecte* « proposé pour désigner le parler spécifique de locuteurs s'exprimant dans une langue qui leur est étrangère et qui, de ce fait, abonde en marques transcodiques », dans CUQ, J.-P. (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE, p. 247.

Dans le cas d'acquisition d'une langue étrangère ou seconde, le locuteur étranger (si sa langue maternelle est éloignée de la langue cible) a tendance à utiliser cette sémantaxe ; il sélectionne les mots chargés sémantiquement qu'il peut repérer et reproduire. Ce phénomène se remarque particulièrement au début de l'acquisition d'une langue en milieu naturel (non guidée par une institution d'apprentissage). Si l'on excepte, dans l'élaboration de systèmes linguistiques intermédiaires, les phénomènes qui proviennent de transferts ou d'interférences interlinguistiques (phénomènes plus fréquents entre langues proches qu'entre langues éloignées) et les énoncés linguistiques corrects qui proviennent de la satisfaction des besoins langagiers ou des situations prévisibles, on se retrouve devant un système linguistique réduit (généralisation de structures et grammaire simplifiée) qui, au niveau de la surface, présente de fortes analogies avec le stade logico-combinatoire. Plutôt que reproduction de ce stade à l'âge adulte, il s'agit d'un procès de construction par réduction. Ces systèmes simplifiés proviennent de systèmes complexes, ceux de l'acquisition du langage. Ils en sont une partie et ne s'effacent pas après la phase d'acquisition. Ils restent disponibles pour l'appropriation d'une langue non-maternelle et sont réactivés dans certaines situations dues à une détérioration du langage ou à l'adaptation à un locuteur étranger (agrammatisme, xénolecte).

Caractéristiques plus ou moins communes des systèmes réduits (interlangue d'acquisition en milieu naturel d'une langue seconde lointaine, stade logico-combinatoire, procès de pidginisation, agrammatisme, xénolecte¹⁷) :

- un système morphologique inexistant ou très simple (invariabilité, pas de signifiants discontinus, peu ou pas de modalités),
- un ordre des mots plus ou moins fixe,
- une réduction des fonctions grammaticales et des catégories,
- peu ou pas d'utilisation de la copule,
- peu ou pas d'utilisation des déictiques,
- réduction sémantique (le temps et l'aspect sont rendus par des éléments lexicaux),
- la place des mots exprime les relations syntaxiques,
- forte polysémie résultant de la réduction du lexique,
- peu de redondance,
- importance du contexte pour l'interprétation du message,
- utilisation de l'intonation pour préciser le message.

Pour Corder, la notion de simplification est partie intégrale du procès d'acquisition et les règles de simplification et de réduction seraient universelles. C'est la langue maternelle qui est simplifiée et cette réduction conduit à une parataxe naturelle, une sémantaxe. Le didacticien peut s'appuyer sur ce processus naturel d'acquisition en le reproduisant pendant les débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Une simple accentuation peut aider l'apprenant au repérage des mots pleins (mots concepts). Ainsi

¹⁷ Cf. CORDER, 1981, p. 113 ; ROBERT J-M. 2001 ; ROCHE, 1986.

guidé, ce dernier sera plus apte à discriminer les composantes de l'énoncé et à sélectionner les unités les plus significatives : en fait accentuer à la surface la structure profonde. Dans un deuxième temps, les mots outils (mots grammaticaux) et la morphologie devront faire l'objet d'une pédagogie particulière. L'intérêt de cette démarche est d'éviter de sous-estimer les difficultés rencontrées par un public de langue très lointaine.

Les difficultés que rencontre un étudiant chinois dans son apprentissage du français ne sont pas nécessairement celles d'un étudiant d'une autre origine, un Grec ou un Anglais par exemple. Nous n'en donnons ici qu'un exemple : l'emploi des articles français (articles définis, indéfinis ou partitifs). Dans *Sans frontières* I et II, il n'y a pratiquement pas de présentation ni d'exercices sur l'emploi des articles. Ce qui nous amène à penser que, pour les rédacteurs de ces méthodes, l'utilisation des articles est considérée comme quelque chose d'acquis chez les apprenants. Or c'est loin d'être le cas des apprenants chinois qui, le résultat d'un test nous l'a bien montré, à la fin de leur formation linguistique chez nous, se trouvaient perplexes devant le choix des articles. Une analyse un peu approfondie nous fait remarquer que les rédacteurs pensaient d'abord peut-être aux apprenants dont la langue maternelle comporte un micro-système d'articles, mais un peu différent de celui du français, l'anglais par exemple.¹⁸

En effet, la spécificité du public lointain est rarement prise en compte, que ce soit en pratique de classe, méthodologie, élaboration de matériel didactique, etc. On perçoit bien, chez les locuteurs de langues non apparentées à la langue cible, deux publics distincts : le public « normal » et le public « lent ». C'est pour ce dernier qu'on adapte certaines méthodes. Mais, encore une fois, cette adaptation ne reflète pas la spécificité de ce public. On se contente de traduire les consignes¹⁹ ou on délaie (moins de lexique, moins de grammaire, plus d'exercices et d'activités). La méthodologie constituée (pour tous) reste la même : mélange de communicatif et de progressif. Or il semblerait plus adéquat de réserver cette méthodologie à un public de langues relativement éloignées.

A titre de comparaison, voici le contenu d'une méthode de français pour Laotiens (enseignement / apprentissage du français au Laos) élaborée en 1997 par des didacticiens français du Centre International d'Etudes Pédagogiques en collaboration avec leurs collègues laotiens. Là où l'approche communicative préconise, à partir d'un document déclencheur, une compréhension globale, une compréhension affinée, le dégagement d'un objectif fonctionnel (ou linguistique), la conceptualisation, le réemploi dans des

¹⁸ MO, X. 1996. Quelques réflexions sur l'élaboration du matériel pédagogique, dans *Formation de formateurs – Démultiplicateurs en langue étrangère*, Athènes, 1996, p. 121-122. Cette remarque à propos de *Sans frontières* peut s'appliquer au manuel *Espace* : le lexique en fin d'ouvrage n'offre des traductions qu'en anglais, espagnol, italien, portugais et grec. Toujours dans cette logique, mais cette fois-ci avec l'anglais comme langue cible, des linguistes taiwanais, ayant remarqué que les méthodes élaborées par des anglophones ne satisfaisaient pas le public chinois, proposent de nouvelles approches. Cf. YEN, R.Y. 1999. *English Grammar Made Easy, A new approach*, Crane Publisher, Taipei

¹⁹ Par exemple la version vietnamienne de *Sans frontières*.

activités communicatives, ce manuel pour public de langues très éloignées propose à partir d'un texte :

- une traduction des mots nouveaux,
- une séquence *découvrir* (quelques questions précises et faciles sur le texte, phase de sécurisation),
- une séquence grammaticale (objectif linguistique : grammaire et exercices),
- une séquence comprendre (mélange de compréhension globale et de compréhension affinée),
- des activités linguistiques portant sur toute l'unité ²⁰(texte, points de grammaire, vocabulaire),
- poème, proverbe, chanson courte²¹.

Selon une enseignante, rencontrée au Laos, qui a participé à l'élaboration de ce manuel, sa particularité est de privilégier l'approche lexicale (traduction), puis grammaticale et de retarder au maximum l'approche par le sens. Pas de plongée immédiate par le sens, mais un long parcours lexical linéaire puis grammatical explicite avant d'aborder le sens complet du texte. Mais si une telle démarche est bénéfique dans le cas d'apprenants de langues très éloignées, elle semble inutile, pesante, dans le cas d'apprenants de langues relativement éloignées et complètement inappropriée pour des apprenants de langues proches.

II. 2. Superposition (les langues proches)

Dans le cas de langues proches, voisines, le locuteur étranger remarque vite qu'il y a intercompréhension possible entre langue cible et langue source. Une réduction de la langue maternelle et une reconstruction du système linguistique de la langue cible ne sont pas nécessaires dans le cas de parenté linguistique. Le passage d'une langue à l'autre aura lieu à la surface, superposition de la langue cible sur la langue source (avec bien sûr tâtonnements et erreurs). Les phonologies différentes forment (dans les premiers temps de l'apprentissage) l'obstacle le plus important. L'apprenant se repère par le son et par la graphie (dont le rapport en langue cible ne correspond pas toujours à celui en langue maternelle). Un travail particulier devra être fait pour que cet apprenant soit à même, le plus vite possible, de relier son et graphie en langue cible et de pouvoir sélectionner la correspondance, auditive ou visuelle, entre la langue cible et sa langue maternelle. S'ils produisent un énoncé en langue cible, ces locuteurs (particulièrement au début de l'acquisition en milieu naturel d'une langue second apparentée) adaptent leur discours à la surface de la langue cible (avec de nombreuses interférences interlinguistiques) ; lors d'achoppement lexical, ils peuvent utiliser leur « interlangue de surface » pour reformuler ou paraphraser le mot manquant.

²⁰ Une unité ne correspond pas à un cours (intensif ou extensif), mais à plusieurs cours.

²¹ La chanson permet la mémorisation de mots et de phrases, la correction phonétique et l'entraînement rythmique.

Un Français averti sait que, pour être facile à comprendre, il vaut mieux utiliser les mots dont l'équivalent existe dans les trois autres langues (espagnol, italien, portugais), dire *second* plutôt que *deuxième*, *ultime* plutôt que *dernier*, *quand* plutôt que *lorsque*... Ce sont, peut-on dire, des brouilles... Mais, mises à bout, elles forment un terreau propice à l'intercompréhension entre les langues proches²².

Le didacticien peut, ici aussi, reproduire le processus d'acquisition en paraphrasant le mot à découvrir jusqu'à compréhension. Il peut aussi choisir de présenter un paradigme de synonymes jusqu'à coïncidence entre les deux langues. Dans une pédagogie des langues proches, l'enseignant peut s'appuyer sur les apports positifs de la proximité linguistique (associations, analogies, mémorisation rapide) et se focaliser sur ce qui diffère (la zone marquée).

L'idée de mettre en valeur l'intercompréhension, la transparence, dans les programmes de didactique des langues progresse depuis une quinzaine d'années et gagne de plus en plus de terrain. Au début des années 90, la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) s'intéresse au concept nouveau d'intercompréhension des langues romanes :

La question prend d'ailleurs une importance toute nouvelle, à l'heure où le marché commun qui est en train de s'établir entre le Brésil, l'Argentine et le Paraguay vient de donner en Argentine, un caractère obligatoire à l'enseignement du portugais. A moyen et à long terme, il ne reste plus aux enseignants du français qu'à disparaître s'ils ne savent pas s'adapter, soit acquérir rapidement les connaissances de langue portugaise qui leur permettront d'enseigner cette langue, en espérant pouvoir conserver un horaire d'enseignement du français, soit acquérir une formation linguistique et pédagogique leur permettant d'aborder avec leurs élèves un enseignement simultané de trois (sic) langues latines autres que l'espagnol, mais à un niveau de compréhension seulement.²³

En dehors de l'Amérique du Sud, plusieurs projets ont vu le jour en Europe (EuRom4, Galatea, EuroCom, etc.). Ces projets prévoient des stratégies d'enseignement particulières. Dans les écoles scandinaves, les enfants étudient un peu de grammaire et quelques textes littéraires des deux langues scandinaves voisines. Dans des centres d'enseignement des langues romanes, on a recours à la grammaire contrastive et au « savoir partagé ». Dans d'autres, on « classe » la transparence en lexique international, lexique panroman, lexique dont les changements phonétiques ou les évolutions graphiques gênent la transparence, etc. Beaucoup de ces centres privilégient la seule compréhension (orale et écrite) de langues proches et ne visent qu'un objectif : que chacun utilise sa propre langue et comprenne celle des autres (comme c'est le cas pour la

²² BLANCHE-BENVENISTE, C. et VALLI, A. 1997. Une grammaire pour lire en quatre langues, dans *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Le français dans le monde, Recherches et applications, 1997, p. 33.

²³ Supplément à *L'univers du français* n° 53, mars 1992, p.1

didactique des langues voisines en Scandinavie) ce qui suppose une bonne volonté de la part des interlocuteurs.

De toute façon, la bonne volonté de se comprendre est toujours là. Pour parler entre eux, les Scandinaves ont recours à certaines conventions linguistiques. Par exemple le danois a un système vigésimal des numéros. Mais pour parler à un Suédois, une personne de langue danoise se sert d'un système décimal. C'est comme si un Français désireux de se faire comprendre d'un italoophone, tout en parlant français, disait consciemment *octante*, *nonante* au lieu de *quatre-vingt*, *quatre-vingt-dix*.²⁴

S'agit-il encore d'apprentissage de langue(s) étrangère(s), qui traditionnellement comprend l'acquisition des quatre compétences langagières (parler, comprendre, lire, écrire) ? Si dans un premier temps, il s'agit de sensibilisation, d'initiation aux langues proches privilégiant la compréhension écrite puis la compréhension orale, rien n'empêche qu'intervienne une phase production sans laquelle la maîtrise de la langue étrangère serait, bien sûr, partielle (à moins qu'on veuille, volontairement, se limiter à la première étape, dans le cadre de l'acquisition d'une compréhension multilingue). Le fait que la phase de production intervienne après celle de compréhension permet d'éviter la fixation d'interférences dues à la proximité linguistique, la similitude « qui peut être à la fois un élément facilitateur d'apprentissage, mais aussi, dans certains cas, source d'erreurs »²⁵. Car il existe une méfiance bien ancrée en ce qui concerne l'enseignement des langues proches : la proximité linguistique serait génératrice d'erreurs. Il est vrai que la proximité engendre quelques interférences négatives, particulièrement sémantiques, mais il est indéniable qu'elle favorise l'apprentissage. Les erreurs dénoncées proviennent d'ailleurs souvent d'un transfert d'apprentissage. Le vocabulaire étant subordonné à l'objectif fonctionnel, il n'est généralement réemployé qu'en situation de communication précise : dans des actes de paroles dégagés pour atteindre cet objectif (aucune stratégie de vérification).

Dans les manuels qui se réclament de l'approche communicative, les « notions spécifiques » (que traduisent les mots) sont au service des « actes de parole » comme les « mots du français fonctionnel » sont à la solde des structures grammaticales » dans les méthodes audio-visuelles. Quelle que soit la manière dont on les nomme ou on les convoque, le vocabulaire demeure confiné dans son rôle de faire-valoir. Les méthodologues lui imposent une présentation qui les dénature (parce qu'ils vivent sur l'idée fausse qu'il n'est qu'un « sac de mots »), ils ne l'analysent plus (ni formellement, ni sémantiquement), ils ne l'étudient plus que pour lui-même.²⁶

²⁴ Elmar TERNES, 2004. « La dynamique des langues germaniques », dans ELOY, J-M. (dir.) 2004, p. 132-133

²⁵ Cf. CUQ, 2003, p. 153

²⁶ Robert GALISSON, 1991. *De la langue à la culture par les mots*, CLE international, p. 11.

Attardons-nous sur le problème de la transparence. Tout enseignant est conscient de l'existence des « faux-amis » qu'il est facile de débusquer. Mais certains cognates²⁷ (entre deux ou plusieurs langues) cachent, sous l'évidente transparence, de subtiles différences. Par exemple, un petit camarade de classe est un petit collègue en portugais (colega) et les Espagnols envoient sans complexes des lettres anonymes, lettres non signées qui peuvent être des lettres d'amour (en cela, ils gardent le sens que l'expression avait en France au XVIIIème siècle). Ce phénomène n'est pas propre aux langues proches : le *Chauffeur* allemand (comme le *szofer* polonais) est un chauffeur de maître, un *festyn* polonais correspond à un banquet français (grand nombre de convives, animation, musique, éventuellement orchestre) et l'anecdote slave est obligatoirement drôle. La fréquence peut être plus élevée du côté des langues proches, c'est du côté des langues lointaines que la fossilisation fait le plus de ravages²⁸.

La pédagogie des langues proches existe. Mais elle doit être nuancée et ouverte. En effet, certaines langues d'une même famille linguistique se prêtent moins que d'autres à cette approche :

Toutefois, l'approche de la compétence multilingue ne saurait se limiter à une interlinguistique généalogique qui procède par famille de langues (romanes, germaniques, slaves...) car, d'une part, l'étendue des similitudes entre langues parentes peut varier fortement, et, d'autre part, la suprématie du fait historique dans la démarche comparatiste est peut-être moins productive qu'on le croit dans un projet pédagogique.²⁹

De plus, il est possible d'utiliser cette pédagogie entre langues relativement lointaines (ou relativement proches)³⁰ ou avec des apprenants de langue maternelle éloignée et ayant acquis une langue étrangère (ou seconde) proche. C'est ce que se propose le projet ICE (InterCompréhension Européenne) : compréhension de langues germaniques (anglais, allemand, néerlandais) pour un public francophone ayant étudié une langue germanique. Reste, à l'intérieur de cette pédagogie des langues apparentées, la pertinence de la problématique de la distinction entre langues proches et langues voisines.

²⁷ Cognates : similitude entre deux (ou plusieurs) signifiants de langues différentes et similitude partielle au niveau du signifié.

²⁸ A propos de la différence sémantique entre l'anecdote française et l'anecdote slave, j'ai eu la surprise, lors d'un stage de formation pour professeurs étrangers de FLE au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, de réaliser que *tous* les professeurs slaves présents (Polonais et Russes) considéraient qu'une anecdote (française) s'apparentait à une histoire drôle.

²⁹ Cf. SLODZIAN, M., 1997. «Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue ? », dans BLANCHE-BENVENISTE et VALLI (dir.), p.17

³⁰ Cf. ROBERT, J-M. 1998. « Towards a Teaching of French to English-speaking Learners by Cognate Comprehension », *ITL Review of Applied Linguistics* 121-122, Louvain, p. 39-50.

III. LANGUES PROCHES ET LANGUES VOISINES

En prenant comme référence la didactique des langues voisines en Scandinavie, on pourrait tracer une opposition féconde entre langues voisines et langues proches. Les langues voisines seraient collatérales, variétés proches aux plans linguistiques, historiques, sociolinguistiques et socioculturels alors que les langues proches n'offriraient qu'une parenté linguistique. D'un côté intercompréhension très forte et similitudes culturelles, de l'autre intercompréhension moins marquée et différences culturelles plus accentuées. L'enseignement / apprentissage « en compréhension » s'adresse à ces deux types de langues apparentées de façon indifférenciée. Néanmoins, la différence entre ces deux publics devrait légitimer un réajustement des stratégies.

Au début de l'apprentissage, tout est basé sur l'intercompréhension entre les langues. L'aspect référentiel, culturel, est absent lors de la première phase (compréhension écrite et orale), ce qui ne gêne pas des locuteurs de langues collatérales (voisines), mais peut handicaper des apprenants de langues proches (non collatérales). L'avancée (réelle) pédagogique (stratégies différenciées pour les langues proches et les langues lointaines) peut déboucher sur une régression méthodologique (retour à la simple compétence linguistique). En ce qui concerne le français (langue source ou langue cible), la distinction entre « français langue proche », « français langue voisine » ne se pose pas³¹. Mais l'enseignement du français langue étrangère à des locuteurs de langue(s) apparentée(s), lorsqu'il emprunte une pédagogie de langues voisines (comme celles mis en œuvre en Scandinavie, ou en Espagne pour l'apprentissage du catalan), risque, en évacuant la dimension pragmatique et culturelle (compétence de communication), de se limiter à un simple décodage linguistique (à moins, encore une fois que les objectifs soient clairement annoncés : acquisition d'une compréhension multilingue).

La distinction entre langues proches et langues lointaines devrait s'affiner et prendre en considération les dernières avancées en Europe, tant en didactique des langues qu'en linguistique appliquée. Dans les premiers temps de l'apprentissage, on pourrait envisager :

- Une pédagogie des langues voisines, celle mise en œuvre depuis longtemps en Scandinavie : intercompréhension, compréhension des langues voisines et production en langue maternelle.
- Une pédagogie des langues proches³², celle des projets européens comme Galatea, EuRom4, EuroCom, visant l'acquisition d'une compréhension multilingue écrite et orale ou servant de point de départ à l'acquisition des quatre compétences langagières (dans ce cas, il conviendrait d'ajouter la dimension pragmatique et culturelle).

³¹ A l'exception de quelques cas particuliers comme l'enseignement du picard à des francophones. Et ici la même problématique se pose. Les méthodes de picard analysées ne transmettent pas une compétence de communication.

³² La langue « proche » de départ pouvant être une langue dépôt, une langue étrangère déjà acquise, cf. le projet ICE déjà cité.

- Une pédagogie des langues relativement lointaines, avec une méthodologie constituée (communicative et / ou progressive selon les besoins et les objectifs) ;
- une pédagogie des langues très éloignées (progressive et adaptée).

Dans une phase postérieure, les différences seraient moins marquées. Comme le fait remarquer Bodil Aurstad, le norvégien langue voisine devient langue étrangère lorsque la compétence de communication devient objectif d'apprentissage. On pourrait alors se limiter à deux pédagogies, celle des langues apparentées (proches et voisines) et celle des langues lointaines (particulièrement des langues très éloignées, les langues relativement éloignées pourraient se partager, selon le degré de distance linguistique, sociolinguistique et socioculturelle, entre ces deux approches).

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHE-BENVENISTE, C. et A. VALLI, 1997. « Une grammaire pour lire en quatre langues ». *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Le français dans le monde, numéro spécial, p. 33-37.
- BOUVIER, B. 2003. « Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent ». *ELA*, 132, p399-414.
- CORDER, S.P. 1981 : *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press
- CUQ, J-P. (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- DABENE, L. et Ch. DEGACHE (dir.), *Comprendre les langues voisines*, ELA n° 104, 1996.
- DAWSON, A. 1991. *Pour une théorie de la compréhension d'une langue inconnue apparentée (russe – tchèque)*. Mémoire de DEA, Université de Paris IV.
- ELOY, J-M. 2004. « Des langues collatérales : problèmes et propositions », dans ELOY (dir.) *Des langues collatérales*, volume I, L'Harmattan, p.5-25.
- GALISSON, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- KLEIN, H. G. 2003: *EuroComCenter* : www.eurocomcenter.com.
- MO, X. 1996. « Quelques réflexions sur l'élaboration du matériel pédagogique », dans *Formation de formateurs – Démultiplicateurs en langue étrangère*, Athènes, 1996, p. 121-122.
- PERDUE, C. 1995. *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes*. Ed. du CNRS.
- ROBERT, J-M. 2000. Redução e superposição: duas estratégias de aquisição de uma língua estrangeira ou segunda. *Boletim* N° 38, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Brésil, 2000, 65-74.
- ROBERT, J-M 1998. « Towards a Teaching of French to English speaking Learners by Cognate Comprehension ». *ITL Review of Applied Linguistics* 121-122, Louvain, 39-50.
- ROCHE, J. M. 1986. *Deutsche Xenolekte*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Francfort/Main.

- SLODZIAN, M. 1997. «Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue ? », dans Blanche-Benvéniste et VALLI (dir.), p.14-24.
- TERNES, E. 2004. « La dynamique des langues germaniques », dans J-M. Eloy (dir.), 2004, p. 121-143.
- YEN, R.Y. 1999. *English Grammar Made Easy, A new approach*, Crane Publisher, Taipeh.