

Cet ouvrage est le résultat d'une recherche internationale qui est née à l'occasion des 25 ans du Do.Ri.F. Università. Il réunit les linguistes les plus illustres de la linguistique française en métropole et en Italie. Il est divisé en trois parties correspondant aux branches les plus représentatives de la théorie mais aussi de ses applications didactiques. La première partie, consacrée à la linguistique française, se focalise sur deux thèmes prioritaires dans la réflexion linguistique d'aujourd'hui: la néologie et la variation. La deuxième partie s'intéresse aux études comparatives et donc à la grammaire, à la traduction et à la linguistique contrastive. Enfin, la troisième partie, plus applicative, porte sur la didactique, la recherche et la formation des enseignants dans une perspective plurilingue et interculturelle sans omettre les ressources de l'informatique.

Marie-Christine Jullion est professeure de langue et traduction françaises auprès de la faculté de Sciences politiques de l'Università degli Studi de Milan où elle est directrice du Département de langues et cultures contemporaines. Ses recherches et ses publications les plus importantes portent sur les langues de spécialité et en particulier sur la langue des sciences politiques, du droit et de l'écologie. Dernièrement, elle s'est occupée de la contrefaçon et plus particulièrement des rapports entre linguistique et propriété intellectuelle.

Danielle Londei est professeure de langue et culture françaises auprès de la SSLMIT (Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori) Forlì - Université de Bologne. Ses recherches portent sur l'interdisciplinarité des approches linguistico-culturelles, en se référant essentiellement à l'historiographie, à l'anthropologie culturelle et à la philosophie de la complexité. Sur ces thématiques, elle a produit de nombreux essais et organisé plusieurs colloques.

Paola Puccini est professeure de langue et traduction françaises auprès du Département de Langues et Littératures Étrangères de l'Université de Bologne. Elle enseigne à la faculté de Sciences politiques pour le master en Relations internationales. Elle est responsable pour son université de l'accord avec l'Université de Montréal et membre du Centre interuniversitaire des Études québécoises. Elle s'occupe des écritures migrantes dans leur dimension linguistique et culturelle. Ses travaux portent sur la médiation linguistico-culturelle, l'autotraduction, l'interculturalité et l'altérité.

RECHERCHES, DIDACTIQUES, POLITIQUES LINGUISTIQUES: PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ITALIE

sous la direction de
*Marie-Christine Jullion, Danielle Londei,
Paola Puccini*

Do.Ri.F. 25 ans



respecté, et dans quelle mesure, par le «correcteur» de la maison d'édition? C'est pourquoi j'ai parlé, dans un article récent³, du «statut ontologique faible» du traducteur, un statut ontologique qui est en fait doublement faible: en effet, non seulement la position du traducteur est faible vis-à-vis du lecteur qui tend à attribuer à l'incompétence du traducteur toute expression qui ne correspond pas dans le texte cible à sa conception de la langue standard – ce qui se traduit par le jugement courant, qui ne tient en aucun compte les caractéristiques linguistiques du texte source: «ce livre est mal traduit» –, mais la position du traducteur est également faible vis-à-vis de l'éditeur qui, d'après les clauses du contrat standard, est le maître absolu du texte traduit qu'il peut soit modifier à son gré, soit jeter carrément à la poubelle. C'est à partir de cette condition objective qu'il me paraît utile de commencer à réfléchir sur la «double lutte»⁴ que chaque traducteur est obligé de mener dans son activité professionnelle: premièrement, la lutte pour transposer les caractéristiques linguistiques du texte source (dont la ponctuation) dans un texte élaboré dans une langue différente; secondement, la lutte pour défendre les caractéristiques linguistiques du texte traduit de la pression normalisante exercée par le «correcteur» de la maison d'édition.

Bibliographie

- Berman A. (1999), *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, Seuil, Paris.
 Bramati A. (2009), "Traduttore/contraffattore: la traduction du monologue intérieur" dans *Apprendre à finir* de Laurent Mauvignier, in Jullion M.-Ch. et al. (a cura di), *L'auteur et son œuvre: perspectives culturelles, juridiques et linguistiques*, Egon, Rovereto, pp. 90-139.
 Chateaubriand F.R. (1861), "Remarques", in *Le paradis perdu. Essai sur la littérature anglaise, Œuvres complètes*, vol. 11, Garnier, Paris, pp. 3-13.
 Kundera M. (1993), "Une phrase", in *Les testaments trahis*, Gallimard, Paris, pp. 123-145.

³ Pour une analyse plus approfondie du statut du traducteur, je me permets de renvoyer à mon article "Traduttore/contraffattore: la traduction du monologue intérieur" dans *Apprendre à finir* de Laurent Mauvignier, dans Jullion M.-C., Bramati A., Leoncini Bartoli A., (sous la dir.) (2009), *L'auteur et son œuvre: perspectives culturelles, juridiques et linguistiques*, Egon, Rovereto, pp. 90-139.

⁴ J'emprunte le terme «lutte» pour décrire le travail du traducteur aux *Remarques* de Chateaubriand sur sa traduction du *Paradis perdu* de John Milton (voir Chateaubriand F.-R. de (1981), "Remarques", dans *Le paradis perdu. Essai sur la littérature anglaise, Œuvres complètes*, vol. 11, Garnier, Paris, pp. 3-13).

La linguistique contrastive romane à l'épreuve des textes¹

Claire Blanche-Benveniste (Université de Provence et École pratique des Hautes Études de Paris)

La linguistique comparée romane, discipline classique, donne une vue synthétique sur l'ensemble des langues et des parlers romans, et on peut déplorer qu'elle ne soit malheureusement pas assez représentée dans les universités françaises. Elle utilise une méthodologie qui l'apparente à l'ensemble des démarches de grammaire comparée, en se fondant sur la régularité de certaines équivalences entre les langues. Les fondateurs l'ont utilisée dans une perspective diachronique; plusieurs ouvrages récents le font dans une perspective synchronique.

Cette linguistique romane n'est pas en tant que telle une «linguistique appliquée» et jusqu'ici, il semble qu'elle n'a pas provoqué d'adaptations vers des applications pédagogiques. Toutefois, depuis que les notions de plurilinguisme et de compréhension entre langues voisines se sont répandues, certains enseignements de la linguistique romane ont été utilisés, plus ou moins directement, à des fins didactiques. En ce cas, deux démarches sont possibles: l'une consiste à exposer les acquis de la linguistique romane, en présentant conjointement les grammaires de plusieurs langues romanes, avec l'idée que ces connaissances pourront aider des débutants à passer d'une langue à l'autre et à comprendre des textes². L'autre consiste à partir d'une expérience des textes, en laissant les débutants reconstituer par eux-mêmes une partie du travail de comparaison³.

J'expliquerai pourquoi les linguistes engagés dans les projets *EuRom4* et *5* ont choisi de mettre la linguistique contrastive au terme et non au début de l'expérience. Au-delà du domaine roman, ce choix oblige à considérer,

¹ Le texte de Claire Blanche-Benveniste a été revu par Marie-Christine Jamet pour cette publication posthume.

² Cfr. Bac J., Brunet S., Mastrello C.A. (2008).

³ Cfr. *EuRom4* (1999), *EuRom5* (à paraître).

d'une façon plus générale, quelle relation on installe entre la connaissance des langues et la connaissance des textes.

1. La méthode contrastive

La grammaire comparée des langues romanes est une discipline historique, qui démontre comment les langues et dialectes romans actuels peuvent être dérivées d'un modèle antérieur, un proto-roman, dont la manifestation la plus frappante est le latin. La grammaire contrastive des langues romanes compare les langues et parlars actuels, en dégagant les ressemblances systématiques ainsi que les divergences. Ce n'est pas une discipline faite pour enseigner les langues, mais c'est un instrument de travail qui peut y aider «une nouvelle pédagogie dont le but serait, par delà l'acquisition pratique d'un instrument, utile à la formation de l'esprit» (Teyssier 2004: 17).

La grammaire typologique présente les ressemblances et différences sans se référer à une histoire commune. Par exemple, on peut rapprocher le roumain et l'espagnol, qui mettent une préposition devant un complément d'objet direct dans plusieurs circonstances et en particulier quand ce complément désigne un être humain:

espagnol: [verbe + *a* + complément]

roumain: [verbe + *pe* + complément].

Cependant, ce sont deux développements convergents qui n'ont pas la même origine, qui n'ont pas la même histoire et qu'on retrouve souvent, bien loin des langues romanes, dans des langues très diverses qui n'ont aucun lien de parenté entre elles.

La grammaire comparée présente certaines relations systématiques entre des éléments de lexique ou de morphologie, comme par exemple le sort du *n* entre deux voyelles, qui disparaît dans une partie du vocabulaire portugais mais pas dans les autres langues. Pour saisir des relations, il est commode de les placer dans des tableaux de correspondances systématiques, par exemple dans des colonnes se rapportant au portugais, à l'espagnol, au français, à l'italien et au roumain. Il n'est pas du tout nécessaire de replacer dans un contexte les mots dont il est question.

port	esp	fra	ital	roum
lua	luna	lune	luna	lună
lã	lana	laine	lana	lãnă
vão	vano	vain	vano	(van)

Les débutants vont en conclure que le portugais «laisse tomber» les *n* étymologiques là où les autres langues le conservent. Ils peuvent facilement

s'apercevoir que, en portugais, le nom même de la capitale du Portugal, *Lisboa*, comporte ce phénomène, alors que le *n* est conservé dans son équivalent français, *Lisbonne*. Le même petit tableau montre des exemples d'une voyelle /ã/ nasale en portugais, écrite *ã*, dans *lã*, *vão*, là où les trois autres langues ont un *a* (ou *ai*), suivi d'une consonne *n*, *lana*, *laine*, *vano*, *vain* (la voyelle française s'est nasalisée dans ce cas). Ces deux phénomènes sont illustrés ici par des exemples simples, sans mettre en jeu un grand stock de vocabulaire. Ils ne permettent pas de mémoriser beaucoup de termes dans chacune des langues.

On cite souvent des équivalences qui sont rattachées à une étymologie latine et à tout un ensemble de dérivés «savants». C'est le cas des mots latins *nocte*, *lacte*, dont le groupe de consonnes *kt* se retrouve assez systématiquement sous la forme *it* en portugais (*noite*, *leite*), *ch* /tS/ en espagnol (*noche*, *leche*), *it* en français (*nuit*, *lait*) même si la consonne finale ne s'entend plus, *tt* en italien (*notte*, *latte*) et *pt* en roumain (*noapte*, *lapte*).

port	esp	fra	ital	roum
noite	noche	nuit	notte	noapte
leite	leche	lait	latte	lapte

Le rapprochement avec les dérivés savants, calqués sur la forme latine, *nocturne*, *noctambule*, *lacté*, *lactation*, est tout à fait évident et les débutants sont souvent très contents de le vérifier. Mais nous avons pu constater que ce rapprochement n'a aucune utilité pratique: cela ne les aide en rien à comprendre le vocabulaire qu'ils rencontrent dans leurs lectures et cela ne les aide pas à le mémoriser. Il faut ajouter que, même pour des personnes très éduquées, le lien purement formel entre vocabulaire «de base» et dérivés de type «savant» ne se fait pas toujours spontanément.

Les Français semblent être particulièrement peu sensibles à ces correspondances systématiques. Une relation très facile à établir comme celle qui existe entre un mot de base qui comporte une voyelle écrite *e*, comme *mer* et l'adjectif dérivé qui comporte un *a*, comme *marin*, ne déclenche généralement pas l'idée qu'on trouve une alternance régulière entre /a/ et /e/ dans les langues romanes:

français: bases	français: dérivés	autres langues romanes
mer	marin, maritime	mare, mar
sel	salin, salière	sale, sal
père	paternel, paternité	patre, padre

Les tableaux de correspondance sont troublés par le fait que les termes lexicaux n'ont pas la même disponibilité dans les langues que l'on compare. Par exemple, une correspondance régulière, de forme comme de sens, relie les termes *chave*, *llave*, *clé*, *chiave*, *cheie*. La correspondance formelle

coïncide avec le sens du mot, plus ou moins équivalent dans les langues considérées.

port	esp	fra	ital	roum
cheio	lleno	plein	pieno	plin
chave	llave	clé	chiave	cheie
chamar	llamar	clamer???	chiamare	
chegar	llegar	arriver???	arrivare???	

Un Français pourrait en conclure que les mots commençant par *ch-* en portugais et *ll-* en espagnol correspondent régulièrement à des mots français commençant par *cl-*. Mais ce n'est qu'en partie vrai: le français *clamer* peut entrer dans une correspondance formelle avec le portugais *chamar* et l'espagnol *llamar*, mais *clamer* est d'un emploi beaucoup plus rare que *chamar* et *llamar*, de sorte qu'il n'y a pas de correspondance de sens. Il faut ajouter que ces correspondances ne sont pas générales: il n'y a aucune relation de forme actuellement pour *chegar/arriver*. Ici, le groupe hispanique est distinct du groupe franco-italien.

Ces rapprochements sont souvent très éclairants pour l'étymologie et c'est pourquoi ils sont si séduisants. Mais, pas plus que la connaissance de l'étymologie n'aide à la pratique d'une langue, la connaissance de ces rapprochements n'aide généralement pas à comprendre facilement les langues voisines. La forme *hui* qui figure dans le français *aujourd'hui* est certes en correspondance avec le portugais *hoje*, l'espagnol *hoy* et l'italien *oggi*, mais elle n'a aucune autonomie et elle ne peut pas être mise sur le même plan que ces correspondants formels dans les autres langues romanes. On peut en dire autant pour la forme *mi* par rapport à *medi*, *mezzo*:

port	esp	fra	ital	roum
hoje	hoy	aujourd'hui????	oggi	
meio	medio	mi???	mezzo	miez

Les connaissances données par la grammaire comparée des langues romanes ne fournissent pas d'applications didactiques faciles, sauf si l'on en est un grand spécialiste.

2. Textes

2.1. Le rapport entre langue et texte

L'enseignement des langues peut être envisagé comme un enseignement de la langue en tant que telle, selon les divisions traditionnellement pratiquées, la prononciation, la grammaire, le vocabulaire et, en dernier lieu,

l'accès à des textes. Il s'agit alors d'une initiation au système de la *langue*, au sens que Saussure (1972) donnait à ce terme, qui y voyait une institution collective représentant un ensemble de réalisations potentielles. Cette notion de langue s'oppose à celle que Saussure nommait *parole* (ou *discours*, ou encore *texte* chez Hjelmslev (1971), qui est une réalisation individuelle effective.

Les méthodes d'enseignement des langues vivantes visent généralement à faire comprendre les mécanismes des langues. La tendance de la grammaire comparée est de prendre son départ dans la langue et celle de l'enseignement à l'intercompréhension est au contraire de partir des textes. Dans une grande partie des méthodes récentes visant à la compréhension simultanée de plusieurs langues romanes, on a généralement privilégié le départ par les textes. C'est une différence que Tyvaert (2008) a bien mis en évidence. Commentant les méthodes issues de *Eurom4*, il insiste sur le fait que ces méthodes ne cherchent pas à élucider toutes les ressources de la langue qu'on étudie, mais qu'elles proposent de les faire découvrir petit à petit à travers les textes soumis aux participants:

On assume donc ici un renversement radical du rapport entre texte et langue: il ne s'agit plus de connaître d'abord les ressorts élémentaires d'une langue pour ensuite les reconnaître dans des textes mais bien de découvrir directement ces ressorts élémentaires [...] lors de l'ébauche du sens du texte (Tyvaert 2008: 260).

C'est à travers des textes, qui ne proposent que certaines réalisations de la langue, que les débutants sont appelés à «deviner» le sens et à reconstituer, peu à peu, certaines caractéristiques de la langue:

Cette façon de faire va totalement à contre-courant des méthodes traditionnelles et doit être rapprochée d'une «conception décompositionnaliste» du sens opposée à l'option «compositionnaliste» d'inspiration cartésienne, inopérante en langue naturelle, comme l'a bien vu Frege (Tyvaert 2008: 261).

Ces méthodes ne visent donc pas à maîtriser toutes les langues étudiées mais à pouvoir déchiffrer un certain nombre de textes. Les participants ne connaîtront donc que partiellement ces langues.

2.2. Les textes dans les expériences EuRom4 et 5

Comme il est question de s'initier aux formes que présentent les langues romanes jusque là inconnues, il est important que le contenu des textes ne présente pas de difficultés particulières. Nous avons donc pensé qu'il fallait

écarter, dans un premier temps, les textes qui contiennent des informations spécifiques sur la culture liée à ces langues (allusions littéraires, histoire) ou à des situations que les participants ne connaissent pas *a priori* (informations sur la politique intérieure du pays, par exemple).

Les textes ont donc été choisis parmi ceux qui présupposent un savoir commun en Europe, circulant dans les différentes langues concernées: grands événements internationaux, sujets de société partagés dans les différents pays, faits divers comparables, etc. Il se trouve que, en Europe, ces textes sont rédigés selon des méthodes assez semblables, avec des procédés rhétoriques qui se ressemblent. Sans le savoir, les débutants sont donc capables de comprendre spontanément une partie des textes écrits dans les autres langues romanes, surtout à travers le lexique qu'elles ont en commun. C'est le domaine de ce que l'on a pu appeler le «Standard Average European»⁴ ou de «l'interlexique européen général étendu» (Tyvaert, 2008: 263).

Les premiers textes proposés au début sont assez brefs, de façon que les débutants puissent en venir à bout en environ 20 minutes. Comme ils doivent pouvoir «faire du sens» sans trop de difficultés, ces textes comportent un assez grand nombre de mots du lexique «transparents», dont une partie de la forme se retrouve dans la plupart des langues romanes. Par exemple, dans le titre du texte n°1, en espagnol, certains termes peuvent être facilement transposables d'une langue à l'autre: *prohibición, fumar, infarto, estudio*. Les débutants n'auront à traiter qu'un petit nombre de termes non transparents, *ya hace caer, según*, qui sont assez faciles à interpréter grâce au contexte:

Texte 1

La prohibición de fumar ya hace caer los infartos, según un estudio.

«Los ataques bajan un 11% en Barcelona tras limitarse el humo en espacios públicos».

Dans le texte en portugais, n° 2, le titre comporte comme mots transparents, *militares, alerta, estado*. Comme non transparents, mais aisés à reconstituer, *após, ameaça de, golpe*:

Texte 2

Guiné: Militares em alerta após ameaça de golpe de Estado.

«As autoridades militares de Guiné-Conacri terão abortado uma tentativa de golpe de Estado naquela nação da África ocidental, noticiou a rádio estadad. [...] O capitão Moussa Dadis Camara colocou sábado a noite

⁴ Cfr. Ramat (2000); Haspelmath M., Ekkehard K., Oesterreicher W., Raible W. (2001).

o Exército em estado de alerta face à possibilidade de um ataque de guerrilheiros a partir dos vizinhos estados da Libéria e da Guiné-Bissau».

Dans cette notion de «mots transparents», tellement importante pour les premières étapes, les seuls rapprochements pratiqués se font entre la langue proposée et la langue maternelle; il n'est pas question de généraliser ce début d'expérience à d'autres langues du même groupe, ni aux souvenirs du latin, ni aux connaissances de vocabulaire savant. Un Français débutant va buter sur *ya hace caer, bajan, humo* (texte n°1) mais il va évidemment comprendre d'emblée les groupes de mots «transparents»: *prohibición de fumar*, (l'interdiction de fumer), *los infartos* (les infarctus), *un estudio* (une étude). Dans le texte espagnol, il rencontrera un problème avec le groupe à l'infinitif *tras limitarse*, qu'il pourra vaguement deviner: comme il est admis que «arrêter de fumer» passe par une étape où on se limite, il est probable qu'il sera tenté de transposer par «en se limitant».

Dans le texte portugais n°2, l'appui sur le contexte permet de comprendre le sens d'un assez grand nombre de mots inconnus: *golpe* dans *uma tentativa de golpe de estado*, (généralement interprété dans une expression globale, une tentative de coup d'état) ou *vizinhos* (voisins) dans *a partir dos vizinhos estados da Libéria e da Guiné-Bissau*.

Pour ce type d'approche par le sens du contexte, la pratique des correspondances de la grammaire comparée serait peu profitable. A part les mots *humo* dans le texte n°1, ou *nação* et *noite* dans le texte n°2, les textes contiennent peu de termes qui figurent habituellement dans les «tables de correspondance».

De plus, notre expérience avec des adultes nous a montré que les débutants n'ont pas au début beaucoup de goût pour la comparaison entre les langues. Ils sont totalement accaparés par un objectif qui consiste à «comprendre» le maximum de mots dans un texte. L'intérêt pour la comparaison systématique entre les langues ne s'est déclenché que dans une deuxième étape, après environ 10 heures de fréquentation des textes.

3. Hiérarchie des connaissances

La grammaire comparée montre de grandes différences dans les prononciations, des différences importantes mais moindres dans le lexique courant et de grandes ressemblances entre les lexiques savants. Elle insiste beaucoup sur les différences grammaticales, par exemple sur la conjugaison des verbes ou sur les marques de pluriel des noms et des adjectifs.

Dans l'enseignement par l'intercompréhension, en partant des textes et en tenant compte des difficultés réellement rencontrées par les participants, on reconstitue une autre hiérarchie.

Le premier obstacle est celui des orthographes différentes. Les Italiens sont souvent scandalisés de voir «trop de marques» dans le mot français *théâtre*, alors que l'italien *teatro*, sans *h* et sans accent, est «tellement plus simple». A l'inverse, les Français sont parfois incapables de reconnaître un mot qu'ils ont dans leur lexique, lorsqu'il est dépourvu de ses lettres grecques, comme dans *timo* ou *tiroïde*.

Pour les participants, la tâche primordiale est celle du lexique. Il faut qu'ils aient mémorisé environ 150 à 200 mots pour être un peu rassurés. Pour les mémoriser, il est important qu'ils les aient cherchés eux-mêmes, sans qu'on leur ait donné tout de suite la solution; ils sont donc mis en demeure d'en «deviner» une grande partie, à partir du sens global du contexte, ce qui n'est pas toujours facile. Pendant toute cette phase, ils sont peu sensibles aux autres particularités. Dans leur conquête du lexique, ils procèdent par approximation et il n'est pas utile de leur demander des traductions précises et élégantes. Ils procèdent souvent par calques, ce qui est un grave défaut pour les méthodes habituelles d'enseignement des langues vivantes, mais ce qu'on peut tolérer dans les premières étapes de l'intercompréhension. Par exemple un Français peut interpréter l'italien *negozio* comme *négoce*, alors qu'il faudrait *magasin*, ou *opérateur du son* pour *operatore del suono*, alors que la terminologie usuelle est *ingénieur du son*. Ces approximations sont souvent corrigées après coup.

Au début, beaucoup de particularités grammaticales passent inaperçues; quelle que soit la forme des pluriels, les participants les reconnaissent en gros; quelles que soient les complications de la conjugaison des verbes, ils repèrent assez facilement les passés, les présents et les futurs. Mais une des grandes difficultés est par exemple celle de la forme des sujets. Les Français ont l'habitude voir des sujets auprès de tous les verbes conjugués, même ceux qui marquent des phénomènes de météorologie dépourvus de tout agent, comme *il pleut*, et ils sont perdus dès qu'ils trouvent un verbe qui n'en a pas, par exemple *piove* en italien ou *llueve* en espagnol. Les participants des autres langues romanes sont en revanche très gênés par la présence de ces «il» dont ils ne voient pas la nécessité, par exemple pour un verbe impersonnel comme *il faut*.

Quelques outils doivent être développés pour aider à ces différentes phases: des lexiques quadrilingues (ou quintilingues); des tableaux de morphologie contrastifs: formes verbales, formes des pronoms et adjectifs, formes verbales, place des clitics par rapport aux verbes, formes «contractées» de certaines prépositions avec les articles, etc.

4. Conclusion

La grammaire comparée et la grammaire contrastive présentent des connaissances allant dans le sens «top-down», des connaissances les plus

inclusives jusqu'au détail à expliquer. En revanche, le travail à partir du texte va dans le sens «bottom-up», comme le remarque Jamet (2005: 119), et propose de construire, à partir des détails du texte, un ensemble de connaissances qui relient les langues entre elles. Cette démarche ascendante oblige les débutants à faire un effort de construction de la langue qu'ils abordent et, dans cette mesure, elle se révèle plus dynamique.

Il y a donc un décalage certain entre l'ordre de présentation d'une discipline universitaire comme la grammaire contrastive et l'ordre d'exploitation des méthodes didactiques. La relation entre la langue et le texte y est inversée.

Bibliographie

- Agard F. (1984), *A Course in Romance Linguistics*, Washington D.C. Press, Georgetown.
- Bac J. Brunet S., Mastrello C.A. (2008), *Quadrivio romanzo. Dall'italiano al francese, allo spagnolo, al portoghese*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Blanche-Benveniste C. (2001), "Nouveaux apports de la grammaire contrastive des langues romanes", in Uzcanga I., Vivar E., Piombo E., Perez Velasco J.M. (a cura di), *Presencia y renovación de la lingüística francesa*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 41-54.
- Blanche-Benveniste C. (2008), "Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes?", in Conti V., Grin F. (a cura di), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Georg, Genève, pp. 33-52.
- Calvi M.V. (1995), *Didattica di lingue affini*, Guerini scientifica, Milano.
- Castagne E. (2000), "L'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées", in Aa.Vv., *Actes du Colloque des Journées Internationales d'Orsay sur les sciences cognitives*, JIOSC Université Paris-sud, Paris, pp. 141-166.
- Castagne E. (2005), "Le programme InterCompréhension Européenne (ICE) ou comment utiliser la linguistique contrastive pour mieux se comprendre en Europe", in Schmidt C., Woptjak B. (a cura di), *Beiträge zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich, Akten der gleichnamigen internationalen Arbeitstagung (Leipzig)*, Band 1. Romanistischer Verlag, Bonn, pp. 13-36.
- Haspelmath M., Ekkehard K., Oesterreicher W., Raible W. (a cura di) (2001), *Language typology and language universals: An international handbook*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, De Gruyter, Berlin.
- Hjelmslev L. (1971), *Essais Linguistiques*, Editions de Minuit, Paris.
- Holtus G., Metzeltin M., Schmidt C. (1996), *Lexicon der Romanistischen Linguistik Grammaire Historico-comparative des langues romanes*, Niemeyer, Tübingen.
- Jamet M.-C. (2005), "Le strategie cognitive nel processo d'inter-comprensione. Scritto e orale a confronto", in Benucci A. (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Utet Libreria, Torino.

- Lazard G., Moyse-Faurie C. (2006), *Linguistique typologique*, Presses Universitaires Septentrion, Lille.
- Makaev E.A. (1969), *Les rapports entre grammaire comparée, grammaire contrastive et grammaire typologique*, «Langages», 4, 15, pp. 32-42.
- Pottier B. (1962), *Systématique des éléments de relation. Essai de morphosyntaxe structurale romane*, Klincksieck, Paris.
- Ramat P. (1993), *La typologie des langues*, PUF, Paris.
- Ramat P. (2000), "Standard Average European", in Aa.Vv., *Le lingue d'Europa*, il Mulino, Bologna.
- Reinheimer S., Tasmowki L. (1997), *Pratique des langues romanes*, L'Harmattan, Paris.
- Renzi L., Andreose A. (2003), *Manuale di linguistica e filologia romanza*, il Mulino, Bologna.
- Saussure F. (édition critique de Tullio de Mauro) (1972), *Cours de Linguistique Générale*, Payot, Paris.
- Teyssier P. (2004), *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien et au roumain. Méthode d'intercompréhension*, Chandeigne, Paris.
- Tyvaert J.E. (2008), "Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension", in Conti V., Grin F. (a cura di), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Georg, Genève, pp. 251-276.
- Varvaro A. (1980), *Storia, problemi e metodi della linguistica romanza*, Liguori, Napoli.
- Willems D. (1997), *Approche contrastive et compréhension multilingue. De la théorie à la pratique, Colloque 10-11 mars 1997*, Université de Gand, Gand.

La linguistique sert-elle l'intercompréhension?

Maddalena De Carlo, Marie Hédiard (Università degli Studi di Cassino)

Le texte de Claire Blanche-Benveniste stimule une réflexion sur deux nœuds théoriques qui ont été au centre des recherches et des débats en didactique des langues ces dernières années et qui, bien que relevant de domaines différents, présentent des connexions:

- le premier, de nature épistémologique, concerne le rapport controversé entre recherche en linguistique et enseignement des langues,
- le deuxième, davantage lié aux études sur l'acquisition langagière, s'interroge sur les retombées d'un enseignement grammatical sur l'apprentissage d'une L2.

Pour ce qui est du premier point, un long débat a traversé le domaine didactologique depuis les années 80, en particulier dans le milieu francophone, concernant la pertinence de l'appellation de *linguistique appliquée* forgée au début des années 50¹. Celle-ci présente, en effet, une certaine ambiguïté: d'une part elle témoigne, dès le début, de la naissance d'un champ interdisciplinaire, voué non seulement à la recherche fondamentale en linguistique, mais ayant une vocation "interventionniste" dans l'enseignement, en traduction et en neurolinguistique. D'autre part, cette appellation trahit une certaine vision hiérarchique, la linguistique se posant comme la discipline mère, dont l'enseignement ne serait qu'une de ses applications.

C'est dans le but de dépasser cette vision "applicationniste" que Robert Galisson a déployé tant d'efforts dans la théorisation interne pour la cons-

¹ Nous rappelons à ce propos qu'en 1948 a été fondée la première revue ayant l'appellation de *applied linguistics* dans le titre, *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*; qu'en 1959 a vu le jour le *Centre of Applied Linguistics* à Washington, et qu'en 1977 a été créée l'*American Association for Applied Linguistics*, comme expression de la volonté de légitimer une nouvelle discipline autonome par rapport à la linguistique théorique.

- Larsen-Freeman D., Long M. (1991), *An introduction to second language acquisition research*, Longman, London.
- Pavesi M. (1984), "The acquisition of relative clauses in a formal and in an informal setting: further evidence in support of markedness hypothesis", in D. Singleton, D. Little, *Language learning in formal and informal context*, IRAAL, Dublin, pp. 151-163.
- Pica T. (1983), *Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure*, «Language learning» 33, pp. 465-497.
- Pienemann M. (1986), "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna, pp. 308-326.
- Puren Ch. (2002), *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, «Langues modernes» 3, pp. 55-71.
- Roulet E. (1972), *Théories grammaticales, description et enseignement des langues*, Labor, Bruxelles.
- Spolsky B. (1969), *Linguistics and Language Pedagogy – Applications or Implications?*, «Monograph series on Language and Linguistics», 22, pp. 143-155.
- Van Patten B., Cadierno T. (1993), *Explicit instruction and input processing*, «Studies in second language acquisition», 15, pp. 225-243.
- Wilkins D.A. (1972), *Linguistics in Language Teaching*, Arnold, London.

Quelques lignes de commentaires sur le texte de Claire Blanche-Benveniste¹

Marie-Christine Jamet (Università degli Studi di Venezia)

Parce qu'elle était grammairienne de formation, l'approche de Claire Blanche-Benveniste sur l'intercompréhension soulève des questions que les didacticiens se posent moins. Depuis les années 90 en effet, lorsqu'est né le concept d'intercompréhension, deux courants ont suivi leur cours parallèlement: d'un côté des linguistes, de l'autre des didacticiens des langues, tous intéressés par le potentiel d'acquisition que représentent des langues voisines, mais les uns avec leur bagage d'observateurs attentifs des fonctionnements de la langue, et les autres avec leur bagage de fins connaisseurs des processus d'apprentissage linguistique. Depuis peu, les deux courants mêlent leurs eaux et cela grâce à l'Union européenne qui a créé en 2009 un Réseau fédérant les chercheurs de toute l'Europe sur plusieurs familles de langue, REDINTER.

La question que se pose donc Claire Blanche-Benveniste dans ce texte est bien celle de savoir la part de la linguistique comparative dans la méthodologie d'apprentissage plurilingue: *La linguistique contrastive romane à l'épreuve des textes*. Ce qu'elle y affirme précisément, c'est que la connaissance métalinguistique n'est pas un prérequis pour l'acquisition. Les didacticiens le savaient pour l'enseignement des langues singulières, mais les premières expériences d'EuRom4 ont montré la validité du concept y compris dans les apprentissages plurilingues. L'activité de

¹ C'est avec beaucoup d'émotion que je rédige ces quelques lignes de commentaire au texte que Claire Blanche-Benveniste avait préparé, même si elle n'avait pu l'achever comme elle l'aurait souhaité. Depuis, Claire Blanche-Benveniste nous a quittés, laissant un vide. La nouvelle est arrivée début mai 2010, relancée par courriels croisés, alors qu'à Toulouse avait lieu la première session de formation à l'intercompréhension, *Euroforma*, dans le cadre d'un *Programme intensif* de l'Union européenne. Il faut y voir un signe de vie: ce concept qu'elle a contribué à faire naître prend racine et l'arbre croît.

l'apprenant face aux données du langage, son activité cognitive de compréhension et de reconstruction, d'une façon inductive, des mécanismes de fonctionnement des langues qu'il appréhende sont les clefs de la mémorisation. Il passera de sa langue maternelle – qui est le socle le plus solide dans le cas où les langues en apprentissage ont la même origine – aux autres langues, mais aussi d'une langue étrangère à l'autre. Ainsi, même sous forme de tableaux comparatifs entre formes des différentes langues, c'est-à-dire sans discours métalinguistique explicatif, les savoirs sur les langues sont un point d'arrivée, non pas un point de départ. Le point de départ dans la méthode EuRom4 – et le principe est repris dans EuRom5 – ce sont les textes authentiques, inputs complexes, dans lesquels sont plongés les apprenants qui apprennent à nager en se jetant à l'eau.

Le linguiste curieux de voir se matérialiser les ressemblances, les régularités entre langues voisines, propose néanmoins des tableaux comparatifs – dont Claire Blanche-Benveniste donne quelques exemples –, mais ils sont conçus comme des outils auxquels se référer en cas de besoin, rarement dans les premières heures d'apprentissage. Personnellement, nous avons poussé plus loin cette idée d'induction lors d'une expérimentation de la méthode EuRom5. Au fur et à mesure des lectures des différents textes, au fil des heures, les étudiants étaient invités à remplir les cases vides des tableaux avec les formes qu'ils avaient découvertes dans les différentes langues et qu'ils mettaient en correspondance, cela essentiellement avec les «petits mots» ou morphèmes dont on sait que la fréquence d'emploi et la brièveté sont précisément source de difficultés. Ce travail a-t-il été utile? En fait, il relève d'une stimulation provoquée par l'enseignant pour parvenir à une phase de conceptualisation consciente – qui n'a rien à voir avec un savoir déclaratif – qui accélère le processus de mémorisation de l'image visuelle des formes. Les apprenants bien sûr apprendraient à comprendre sans cela. En leur demandant de remplir les cases, l'enseignant oriente l'apprentissage, afin de rendre plus efficace et rapide un processus qui aurait lieu naturellement. L'efficacité d'une telle activité cognitive d'observation/réflexion, dès lors qu'un apprentissage ne se fait plus en bas âge, a été démontrée et légitime la démarche inductive.

Claire Blanche-Benveniste conclut sa réflexion en étendant les modèles de compréhension *top/down* (onomasiologique) ou *bottom-up* (sémasiologique) à son propos. Pour elle donc, le mouvement consiste à partir de la base, c'est-à-dire la langue en action dans les textes, pour remonter ensuite à une dimension plus abstraite et plus élevée faite des savoirs conscients sur les langues voisines, sur lesquels se bâtissent des stratégies de compréhension face au nouveau. Donnons un exemple: «si *chapeau* correspond à *cap-pello* et *château* à *castello*, alors *chameau* correspond à...»; l'observation permet de tirer des conclusions sur des correspondances entre suffixes sans avoir besoin de remonter à une étymologie latine savante. Il s'agit bien là

d'une activité métalinguistique qu'il convient, selon nous, de stimuler, et c'est ce qui fera l'originalité des méthodes d'intercompréhension par rapport à un apprentissage communicatif des langues. En revanche, Claire Blanche-Benveniste voit dans la démarche inverse, qui serait celle d'une linguistique comparative appliquée, un modèle peu efficace. Nous ne pouvons bien sûr que lui donner largement raison.

Bibliographie

Nous avons sélectionné quelques titres – en sus de ceux présentés par Claire Blanche-Benveniste dans son texte – qui correspondent d'une part à sa démarche attentive à la linguistique comparative, d'autre part à ce qu'elle préconise au niveau du raisonnement métalinguistique.

- Arcaïni E. (2000), *Italiano e francese. Un'analisi comparativa*, Paravia-Bruno Mondadori, Torino-Milano.
- Bidaud F. (2002) (a cura di), *Lingue e culture romanze. Didattica e ricerca: quali prospettive?*, Atti del convegno internazionale, Pisa, 11-12 ottobre 2001, Mauro Baroni Editore, Viareggio-Lucca.
- Blanche-Benveniste C. (2002), "Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue", in Caduc E., Castagne E. (sous la direction de) (2002), *Pour une modélisation de l'apprentissage Simultané de plusieurs Langues Apparentées à partir de la méthode EuRom4*, Publications de la Faculté des LASH, Nice, pp. 113-129. (Disponible sur: <http://ancilla.unice.fr/brunet/pub/apprentissage-ge.html>).
- Blanche-Benveniste C. (2004), "Aménagements progressifs de la syntaxe", in *Intercompréhension et inférences, Actes du colloque international EuroSem, Reims 2003 Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne*, PUR, Reims.
- Caddéo S., Vilagines Serra E. (1997), "Observations de quelques mécanismes d'apprentissage", *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, «Le Français dans le monde», Recherches et applications, Hachette, Paris, pp. 116-128.
- Degache C. (1996), "La réflexion 'méta' de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol", in Dabène L., Degache C. (sous la direction de) (octobre-décembre 1996), *Comprendre les langues voisines*, «Etudes de Linguistique Appliquée», 104, pp. 479-490. (Disponible sur: www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1996.pdf).
- Degache C. (2000), "La notion de 'stratégie' dans l'espace interdidactique", in J. Billiez, C. Foerster C., D.-L. Simon D.-L. (sous la direction de) (2000), *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité*, Actes du 6e colloque ACEDLE, Grenoble, 5-6 novembre 1999, pp. 147-159.
- Licari C. (1992), *I veri amici, lessico comune francese, inglese, italiano*, Pitagora Editrice, Bologna.

