



À

pour les langues romanes

SOUS LA DIRECTION DE
DOLORES ÁLVAREZ, PATRICK CHARDENET, MANUEL TOST

L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes

© Union Latine, 131 rue du Bac, 75007 Paris, France
ISBN 978-9-291220-30-4

Table des matières

Dolores Álvarez, Patrick Chardenet, Manuel Tost	
Introduction	11
I. Langues romanes et sociétés, aujourd'hui et demain	12
II. Langues romanes et approches plurilingues dans l'enseignement	15
III. Cas de figure	16
IV. Néologie	18
V. Prospective	19
VI. Recherches	21
VII. Formation	22
LANGUES ROMANES ET SOCIÉTÉS, AUJOURD'HUI ET DEMAIN	29
Marcos Bagno	
1. Língua e sociedade na história do Brasil	31
I. As línguas do Brasil de hoje	31
II. A questão da língua brasileira	33
III. Norma linguística e escolarização	37
IV. Português ou brasileiro?	40
V. Referências bibliográficas	42

	Isidor Marí, Gemma Rigau	
2.	El català: de la intercomprensió al reconeixement	43
	I. El territori actual de la llengua catalana.	44
	II. Els parlants	46
	III. Els àmbits d'ús	48
	IV. Una llengua moderna apta per a tots els usos	49
	V. La immigració estrangera recent: un canvi ràpid i profund	50
	VI. La centralitat romànica del català	51
	VII. La comprensió recíproca de les llengües europees	53
	VIII. El català ha de formar part de l'educació plurilingüe dels europeus	55
	Paolo E. Balboni	
3.	L'insegnamento dell'italiano nel mondo: quale futuro?	57
	I. Lo stato attuale dell'italiano nel mondo	58
	II. Il ruolo della politica dell'Italia nella promozione dell'italiano. . .	62
	III. Prospettive per il futuro, tra instabilità e rilancio	64
	IV. Appendice	67
	V. Riferimenti bibliografici	68
	Pedro Chaves	
4.	A política linguística da União Europeia e as línguas românicas .	71
	Jean-Pierre Asselin de Beauville, Patrick Chardenet, André Rouillon	
5.	Un modèle probabiliste pour la diversité linguistique : le cas de la romanité dialogale.	75
	I. Le plurilinguisme : entre sujet d'actualité et problématique	75
	II. De nouvelles tendances	78
	III. Une proposition	79
	IV. Conclusion	116
	V. Références bibliographiques	118
	Musanji Ngalasso-Mwatha	
6.	Peut-on parler d'une Afrique latine?	121
	I. Le monde latin aujourd'hui	122
	II. Une authentique Amérique latine	125

III. Une improbable Afrique latine	128
IV. Pour conclure	130
V. Références bibliographiques	132

Macario Ofilada Mina

7. La enseñanza y conservación del español en Filipinas: algunas perspectivas y reflexiones generales	135
I. El español, la metodología misional y el enriquecimiento de la cultura filipina	138
II. Minorías, clases y generaciones: La conservación del patrimonio	141
III. La actualidad de la convivencia.	144
IV. Breves perspectivas para el futuro	150
V. Referencias bibliográficas	152

Lucie Nicole Amaro

8. L'intercompréhension en périphérie d'un espace linguistique : exemple de l'occitan	157
I. Introduction	157
II. Le cadre d'analyse	160
III. Résultats	165
IV. Discussion : l'intercompréhension et la périphérie	170
V. Conclusions	174
VI. Corpus	175
VII. Références bibliographiques	176

**LANGUES ROMANES ET APPROCHES
PLURILINGUES DANS L'ENSEIGNEMENT 177**

Daniel Coste

9. Plurilinguisme et intercompréhension	179
---	-----

Carlos Villalón P., Gilda Tassara Ch., Patricio Moreno F.

10. La intercomprensión entre lenguas latinas en las políticas educacionales: el caso de Chile.	191
I. Posicionamiento de Chile en el tercer milenio	191
II. Las lenguas en las políticas educacionales	198
III. La intercomprensión de lenguas en Chile	201

IV. Actores y agencias para la intercomprensión	204
V. Mirada prospectiva	207
VI. El tiempo dirá lo que digamos	208

Jelena Gridina

11. Les langues romanes et le contexte plurilingue en milieu universitaire en Lettonie	211
I. Introduction	211
II. Matériel et méthodes	212
III. La place des langues étrangères dans le système de l'éducation en Lettonie	213
IV. Le bagage linguistique des étudiants de la Faculté des Sciences Humaines	215
V. Les perspectives et les propositions	222
VI. Conclusion	224
VII. Références bibliographiques	224

Teresa Maria Wlosowicz

12. Les avantages et les désavantages de l'intercomprension : quels enjeux pour les langues romanes dans l'éducation plurilingue?	227
I. Position du problème	227
II. La notion de la compétence plurilingue	228
III. Les langues romanes dans le contexte de l'éducation plurilingue	231
IV. Les avantages et les désavantages de l'intercomprension	236
V. Conclusions	239
VI. Références bibliographiques	239

Isabel Uzcanga Vivar

13. Intercomprensión y competencia intercultural: de Eurom-4 a Eurom.Com.Text.	243
I. Introducción	243
II. Eurom-4	245
III. Plurilingüismo e interculturalidad	248
IV. Eurom.Com.Text: un nuevo enfoque metodológico	249
V. Selección de un corpus de textos comparables	253

VI. Conclusión	258
VII. Referencias bibliográficas	259

Christian Ollivier

14. Le web 2.0, un avenir pour l'apprentissage des langues romanes	261
I. Introduction	261
II. Dimension sociale et participative du web 2.0	262
III. Dimension sociale et perspective actionnelle	264
IV. Des tâches de la vie réelle et une approche interactionnelle pour développer une compétence communicative forte	265
V. Exemples de tâches de la vie réelle sur le web 2.0	267
VI. Babelweb et la didactique invisible comme principe de conception de site pédagogique	269
VII. Préservation d'un espace d'apprentissage protégé et rôle de l'enseignant dans une approche interactionnelle	270
VIII. Perspectives	271
IX. Références bibliographiques	272

Iulia Cristina Frînculescu

15. Influența limbii engleze asupra limbii române după 1990 (cu specială referire la domeniul medicinei)	275
I. 1. Introducere	275
II. Dinamica limbii române din domeniul medical după 1990	277
III. Concluzii	285
IV. Referințe bibliografice	286

Roser Gauchola, Julio Murillo

16. Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale : optimiser la perception phonématique du français par des locuteurs hispanophones et catalanophones	289
I. Objet de la recherche et protocole	291
II. Présentation et interprétation des résultats	296
III. Conclusions	306
IV. Références bibliographiques	308

Maria Helena Araújo e Sá, Cláudia Ferreira, Sílvia Melo-Pfeifer

17. Insertion curriculaire de l'intercompréhension dans un cours de français à l'université : le point de vue des étudiants 311
- I. Contexte de l'étude : l'intercompréhension à la croisée des discours de la didactique des langues 311
 - II. *Design* de l'insertion curriculaire en étude 313
 - III. Le vécu de l'IC par les étudiants. 316
 - IV. Analyse des rapports des étudiants 319
 - V. Synthèse et perspectives 325
 - VI. Références bibliographiques 329

Izabela Anna Szantyka

18. Alla ricerca di una simmetria: i pronomi dimostrativi italiani e francesi — un'analisi sincronica contrastiva 331
- I. Introduzione 331
 - II. Una parentesi storica 332
 - III. Prospettiva morfo-sintattica 334
 - IV. Determinazione 338
 - V. Prospettiva pragma-semantica 341
 - VI. Conclusione 348
 - VII. Riferimenti bibliografici 348

Liana Pop

19. Langues romanes en contact : pour de nouveaux corpus d'analyse 353
- I. Prémisses 354
 - II. Méthodologie 354
 - III. Le corpus de départ 355
 - IV. Des constats aux stratégies possibles 356
 - V. Conclusions 363
 - VI. Références bibliographiques 364

Simona Constantinovici

20. Deliciile și capcanele limbajului neologic al presei scrise actuale 367
- I. Concluzii 382
 - II. Referințe bibliografice 384

Mélisandre Caure	
21. Renforcer la famille des langues romanes par la pratique de l'intercompréhension : le rôle des mots transparents	387
I. Introduction	387
II. L'intercompréhension et le rôle du lexique.	389
III. La transparence indirecte	392
IV. Conclusion	397
V. Références bibliographiques	399
Araceli Gómez Fernández	
22. Intercomprensión de las lenguas románicas en las lenguas de especialidad: primeros auxilios	403
I. Introducción	403
II. Competencias lingüísticas en un marco profesional.	404
III. La intercomprensión: manual de primeros auxilios lingüísticos	405
IV. Corpus: guía tipológica textual	406
V. Conclusión	414
VI. Referencias bibliográficas	415
Filomena Martins	
23. Intercompreensão e formação de professores para os primeiros anos de escolaridade-desafios e potencialidades	417
I. Introdução	417
II. Da didáctica da intercompreensão à formação	418
III. A intercompreensão é a capacidade de comunicar com os outros.	422
IV. Conclusão	428
V. Referências bibliográficas	429
Elena Comes	
24. Formation à l'intercompréhension dans un master de langues romanes	433
I. Introduction	433
II. Formation d'enseignants plurilingues dans le master de langues romanes	434
III. Plurilinguisme et intercompréhension en classe de langues	438

IV. En guise de conclusion	441
V. Références bibliographiques	442
VI. Annexe : fiche d'évaluation	443
Ana Cecilia Pérez, María Luisa Torre, Richard Brunel Matias	
25. Experiencias de formación docente en Intercomprensión	445
I. Formación en intercomprensión en América Latina	445
II. El equipo InterRom.	445
III. Evaluación de las experiencias de formación	452
IV. Desafíos y perspectivas en la formación docente.	452
V. Referencias bibliográficas	454

Introduction

Le processus accéléré de globalisation (économique, sociale et culturelle), trait marquant de notre temps, exerce aujourd’hui, à n’en pas douter, une influence décisive sur tout ce qui concerne les langues en général et — comme il ne pouvait en être autrement — les langues romanes, en particulier. Et pour l’ensemble de celles-là, tout ce qui touche à leurs statuts au sein de l’espace roman ; leurs diffusions variables respectives, dans et hors de cet espace ; les rapports qu’elles entretiennent entre elles et avec celles des autres familles ; leurs représentations ; leur enseignement et leur apprentissage, leur présent et leur avenir, en fin de compte. Autant de domaines (au statut instable, qui plus est), où l’on est loin d’avoir tout interrogé et encore moins tout pris pour objet d’étude et d’investigation, autant de données construites également, trop souvent ignorées par les décideurs politiques, les responsables techniques et les agents économiques.

Il se trouve, d’autre part, que les nouvelles approches de l’enseignement-apprentissage des langues — s’inscrivant dans une perspective plurilingue en plein essor, spécialement celles fondées sur le concept d’intercompréhension en langues voisines — pourraient bien, si la tendance actuelle se confirme, modifier profondément la donne initiale en cette matière, en faisant évoluer des conceptions pessimistes ou figées sur les idiomes néolatins face à d’autres langues, et en leur insufflant un dynamisme nouveau.

Tel était (plus ou moins) l’incipit de l’appel à contributions que nous avons lancé, il y a quelques mois, pour ce projet éditorial conjoint de l’Union Latine et de l’Agence Universitaire de la Francophonie. Les réponses ob-

tenues ont été nombreuses et particulièrement intéressantes.¹ L'ensemble en tout cas se singularise notablement par rapport à d'autres publications, portant sur l'un ou l'autre des thèmes évoqués dans l'intitulé général de l'ouvrage, *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Certes si on pouvait dans le titre retenu entendre la conjonction de coordination dans le sens exclusif (deux thématiques distinctes et elles-mêmes plurielles), il n'en restait pas moins que dans notre optique les deux questions sont intimement liées et qu'à un moment ou l'autre il fallait les interroger ainsi, conjointement et inclusivement.

Mais nous tenions également à aller au-delà de cette simple association de deux thématiques (l'état des lieux de certaines langues romanes et l'intercompréhension) et, sortant un peu des sentiers battus, d'envisager cette dernière d'une manière différente : l'intercompréhension, ailleurs et autrement... en quelque sorte, puisque, si cette compétence est naturelle dans le continuum linguistique, elle n'est socialement mise en œuvre que dans quelques espaces (par exemple, le marché réel des langues en Afrique ou l'organisation des langues dans l'éducation en Europe du Nord), et ne fait actuellement l'objet d'une systématisation pédagogique et didactique que pour les langues romanes. C'est pour cette raison que nous avons donné la priorité à un certain nombre de sujets peu abordés jusqu'à présent et en des lieux où il n'est pas fréquent de les observer.

I. LANGUES ROMANES ET SOCIÉTÉS, AUJOURD'HUI ET DEMAIN

Le chapitre premier de ce livre rassemble donc des études sur le présent et le futur des langues romanes (encore qu'il aurait été sans doute préfé-

1. Huit articles figurent dans la première partie de l'ouvrage et dix-sept dans la seconde. Ils sont rédigés dans les six langues de travail de l'Union Latine, à savoir : cat (1), es (6), fr (11), it (2), pt (3), ro (2), au total 25 articles. Les contributeurs, de leur côté, appartiennent à onze pays différents dont plusieurs hors de l'espace roman. Dix-neuf de ces articles ont un auteur unique, six ont été écrits par plusieurs personnes (quatre, trois auteurs ; deux, deux), ce qui démontre qu'il s'agit d'opinions consensuelles. Cela fait que les contributeurs sont trente-cinq au total pour les vingt-cinq articles. Trois contributeurs proviennent de pays de l'Est européen hors de l'espace roman et apportent des informations sur la situation des langues romanes dans des espaces d'autres familles de langues. Pour le reste, les contributions venant du continent américain sont au nombre de trois, une vient des Philippines, les autres de différents pays européens.

nable de dire « de » langues romanes, car on ne pouvait raisonnablement envisager de les aborder toutes). D'autant que nous avons demandé, pour la circonstance, des contributions ponctuelles et qu'il n'était pas question de contraindre en quoi que ce soit les choix des contributeurs. C'est ainsi que le panorama présenté pourra paraître lacunaire à certains (n'ont pas été abordées des questions traitées ailleurs, comme par exemple *L'avenir du français*², les relevés concernant l'enseignement des langues romanes en Amérique Latine³ ou des thèmes récurrents dans les médias actuels sur la progression *imparable* de l'espagnol en Amérique du Nord). Nous avons préféré nous attacher à traiter des aspects peu connus pour beaucoup et qui peuvent — espérons-le — être des découvertes pour certains.

À proprement parler, la situation linguistique du Brésil est mieux connue que celle d'autres langues. La contribution incluse dans ce livre la recadre d'un point de vue historique et sociologique. Elle donne, circonstanciés, tous les éléments afin que chacun puisse s'en faire une opinion personnelle informée.

Langue longtemps en péril, le catalan constitue aujourd'hui un paradigme pour ce qui concerne la *normalisation* des langues (dans tous les sens de l'expression). Après un survol d'une histoire méconnue en particulier par nombre d'Européens ou autres, les auteurs de l'article s'attachent à montrer la « centralité romane » du catalan et ils en appellent aux décideurs communautaires pour qu'ils fassent la preuve de leur réel désir de reconnaître les langues du Vieux Continent en cessant d'en reléguer certaines pour de motifs spécieux.

-
2. Maurais, J., Dumont, P., Klinkenberg, J.-M., Maurer, B., Chardenet, P., 2008, *L'avenir du français*, Paris, Éditions des archives contemporaines ; Union Latine, 1999, *Gli italofoeni nel mondo*, Paris, (<http://dpe1.unilat.org/Data/Publications/20.pdf>, 13/01/11).
Union Latine, 1997, *Os lusófonos no mundo* (<http://dpe1.unilat.org/Data/Publications/24.pdf>, 13/01/11).
Union Latine, 1997, *Los hispanohablantes en América y en el mundo* (<http://dpe1.unilat.org/Data/Publications/23.pdf>, 13/01/11).
 3. Serrón Martínez Sergio (Coordination générale et rédaction), 2004, *Relevamiento de las Lenguas Romances en Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela*, Union Latine (<http://dpe1.unilat.org/Data/Publications/70.pdf>, 13/01/11); Virginia Bertolotti, Gustavo García Lutz ; Leticia Pugliese (Coordination générale et rédaction), 2002, *Relevamiento de la enseñanza de lenguas romances en el Cono Sur*, Union Latine (<http://dpe1.unilat.org/Data/Publications/65.pdf>, 13/01/11)

Centrés sur l'enseignement des langues, sur les politiques qui l'organisent, le contraignent alors qu'elles devraient le configurer de manière effective, plusieurs articles de cette première partie renvoient à des réalités variables mais particulièrement stimulantes.

La thèse défendue à cet endroit à propos de l'italien est nette et claire : « solo in un lavoro integrato di promozione e insegnamento delle lingue romanze, soprattutto nei paesi di lingua neolatina, possa farle sopravvivere nel mercato delle lingue insieme all'inglese e, forse, al cinese ». Voilà une opinion qui mérite une réflexion interlangues conjointe et sans doute aussi un persistant travail pour convaincre des partenaires éventuels qui commencent à peine en certains lieux à se mettre d'accord sur des initiatives conjointes, tels certains instituts et autres associations ou alliances...

Il est indéniable que « as práticas de aprendizagem das línguas românicas (e outras) pelo método da intercompreensão têm vindo desde há muito tempo a ser apoiadas pela União Europeia », souligne ici l'administrateur principal de l'unité 'Politique du multilinguisme' de la Commission européenne. La preuve en est le nombre de projets que cette dernière a soutenus durant ces vingt dernières années. Les obstacles à l'insertion curriculaire des approches et matériaux produits dans le cadre de ces projets surgissent à un autre niveau car, comme le rappelle encore le même contributeur, il ne faut pas oublier que « a existência de uma política linguística a nível europeu não acarreta necessariamente obrigações legais ou outras para os [sistemas educativos dos] países membros da UE... ». Et que dire de ceux des autres pays ? Or c'est bien là que le bât blesse : les systèmes éducatifs réagissent très lentement, de manière biaisée ou pas du tout face aux nouveaux besoins en matière de diversification de l'enseignement des langues.

L'étude qui suit dans cette section pourra paraître quelque peu abstraite pour certains "esprits littéraires", elle est pourtant pertinente pour fonder scientifiquement des options dont les décideurs politiques devraient prendre connaissance au moment de se pencher sur la question de savoir combien et quelles langues proposer dans les systèmes éducatifs pour assurer des formations éducatives répondant efficacement aux besoins de la communication interlinguistique dans notre monde actuel. On trouvera là, outre une information des plus détaillées sur les flux migratoires (et lin-

guistiques) dans le monde, des solutions bien plus sensées et rentables que l'instauration généralisée dont on nous menace : une *lingua franca*.

Les langues romanes occupent aussi — à n'en pas douter — une place importante sur le continent africain pour des raisons diverses qui sont ici passées en revue. Mais peut-on pour autant évoquer l'existence ou la possibilité d'une « Afrique latine » comme on parle de l'Amérique latine ? Certainement pas. C'est en tout cas la question que traite en profondeur l'auteur de cette contribution pour qui, en définitive, « les progrès des langues latines en Afrique, dans les années qui viennent, dépendront de leur capacité à jouer un rôle décisif, non seulement comme moyens de communication aux niveaux national, international et interafricain, mais aussi et surtout comme facteur réel de développement dans tous les domaines de la vie sociale ».

Autre situation autre langue, en l'occurrence l'espagnol, en pleine expansion un peu partout mais qui connaît pourtant des jours difficiles aux Philippines. La contribution que nous publions traite, après le rappel historique indispensable, et dans un savoureux espagnol, du problème de la conservation de l'idiome de Cervantes dans des îles où l'on parle quelque cent soixante langues austronésiennes pour la plupart.

Sur une aire contiguë, la situation de l'occitan est elle-même fort différente de celle du catalan. « Langue en danger, en voie de disparition », selon l'auteur de l'étude publiée ici, elle connaît toutefois en certains endroits des processus de « revitalisation » à laquelle l'intercompréhension peut contribuer. Mais ce renouveau met aussi au jour des problématiques nouvelles dont on ne soupçonne pas toujours la teneur.

II. LANGUES ROMANES ET APPROCHES PLURILINGUES DANS L'ENSEIGNEMENT

Parmi les groupes de langues, il est remarquable que la famille romane, peu prompte à développer les conditions « naturelles » de leur intercompréhension, comme d'autres groupes ont pu le faire (et l'on pense ici au continuum socialement reconnu et encouragé entre les langues scandinaves, Norvège, Danemark, Suède et Islande), aient pu construire en vingt ans un appareil didactologique relativement complet (méthodes, dispositifs d'apprentissage et de formation de formateurs, équipes de recherche), auquel il ne

manque plus que des décisions politiques pour être mis à disposition des systèmes éducatifs.

Cette manière rapide de présenter la situation pourrait être trompeuse. Recadrant l'intercompréhension dans les approches plurilingues, D. Coste analyse avec lucidité et pertinence les questions qui se posent, *partout* et maintenant, à propos de l'intercompréhension et les approches plurielles dans l'enseignement de langues. On ne saurait mieux entrer en matière dans cette deuxième partie de l'ouvrage. D'autant que, s'il ne cache nullement les écueils que ces diverses approches confondues rencontrent dans leur lente insertion dans les systèmes éducatifs, ses conclusions à propos de l'intercompréhension demeurent particulièrement mobilisatrices et motivantes : « Sa singularité — parachève-t-il — tient à ce qu'elle stimule chez l'apprenant des capacités latentes, qu'elle l'incite à procéder par effraction, qu'elle réintroduit du jeu et du fluide dans la perception des systèmes linguistiques et que, ce faisant, elle contribue à une éducation langagière générale autant qu'à des compréhensions particulières. »

III. CAS DE FIGURE

La section de la deuxième partie de l'ouvrage que nous intitulos « Cas de figure », réunit quatre contributions éloignées les unes des autres par leurs sujets respectifs mais qui ont en commun de présenter, dans des contextes géographiques variés (qui vont du Chili à la Pologne en passant par l'Espagne et la Lettonie), des facettes de l'intercompréhension et de son impact réel à différents niveaux éducatifs.

L'étude de C. Villalón, G. Tassara et P. Moreno (dans l'ordre de signature qu'ils proposent eux-mêmes) est à la charnière des deux parties de cet ouvrage. Elle aurait bien pu figurer dans la première partie compte tenu de l'abondante information qu'ils traitent sur le contexte chilien et les politiques éducatives du pays, mais comme ils développent très amplement, les initiatives de formation plurilingues qui ont eu cours dans le pays andin (du fait essentiellement de leur travail) leur article se situe pleinement dans le domaine de l'enseignement des langues.

Il était hors de propos de vouloir résumer la masse d'informations dont ils font état : on en prendra connaissance avec le plus grand profit, spécialement parce qu'il pose au passage les rapports entre les différentes langues

dans le contexte scolaire d'Amérique latine, en expliquant que « No se trata de que se deba enseñar todo a todos sino de estudiar seriamente en qué nivel del sistema y con qué amplitud e intensidad se incorporan la lengua materna, las lenguas indígenas y las lenguas extranjeras, precisando que, cuando hablamos de sistema educativo, incluimos desde el preescolar hasta el universitario ». La mention aux langues indigènes n'est pas fortuite et confère à la contribution des collègues de l'Université de Playa Ancha un aspect qui doit retenir l'attention.

« La notion de parenté et de distance linguistique est en train d'être revalorisée. Les débats dans le domaine de la politique linguistique commencent à mettre en question l'hégémonie de l'anglais. Dans ce contexte, la popularité des langues romanes croît et cette tendance s'amplifie notamment à l'Université de Lettonie, à la Faculté des Sciences Humaines », affirme d'entrée J. Gridina dans sa contribution et on voudrait bien la croire... Dans sa description de la situation de l'enseignement des langues étrangères à l'université et de l'italien en particulier, elle met en relief toute une série de phénomènes constatés ailleurs, mais dont on ignorait qu'ils étaient également présents dans les pays baltes. Elle défend l'apprentissage des langues romanes au moins par couples et insiste sur une idée qui devrait faire son chemin : « il est temps d'apprécier le patrimoine roman, même en dehors de son aire géographique »...

La thématique que I. Uzcanga aborde dans sa contribution est double. D'une part, elle traite de l'interculturalité, thème majeur s'il en est dans les approches plurilingues (trop souvent relégué, d'ailleurs), et elle aborde la question de la typologie textuelle comme mode d'accès à l'intercompréhension. Le tout à propos de son projet *Euro.Com.Text*. En effet, selon elle, « si se crea en el discente el hábito de la observación de los textos en tanto en cuanto esquemas organizados de comunicación, y es [el discente] capaz de identificar las características gramaticales correspondientes, entonces, le habremos proporcionado una herramienta fundamental para una comprensión no sólo global sino 'fina' de las lenguas románicas abordadas ». Cette contribution, qui sera relayée dans une section ultérieure par A. Gómez, constitue une approche différente et innovante à l'intercompréhension qui suscite un intérêt évident.

La quatrième contribution de cette première section, de T.M. Wlosowicz, s'annonce résolument polémique : elle traite en effet des « avantages » mais aussi des « désavantages » de l'intercompréhension, ces derniers fondés sur un argumentaire complet conçu certes depuis la Pologne mais valable, dit-elle, pour d'autres pays européens. En réalité, à l'autre bout de l'article la position devient plus nuancée. Elle insiste sur le fait que s'« il faut admettre que l'intercompréhension offre aux apprenants la possibilité de développer des compétences réceptives dans différentes langues, notamment les langues romanes », « il faut aussi tenir compte de ses limites, telles que le risque d'interférences ou la nécessité de posséder une compétence productive dans au moins une langue romane », ce qui est facilement admissible, somme toute.

IV. NÉOLOGIE

Deux articles en roumain abordent une problématique (celle de la néologie) qui, bien qu'elle paraisse un peu en marge de la thématique qui nous occupe ici, y est tout de même associée dans la double mesure où l'insertion massive et accélérée d'emprunts de l'anglais principalement dans deux domaines particulièrement sensibles, tels que les langues médicale et journalistique, semble constituer un défi difficile à gérer et, d'autre part, parce que cette même thématique touche également, peu ou prou, aux autres langues romanes.

L'auteur d'un des deux articles, I.C. Frînculescu, affirme par exemple, que « influența limbii engleze asupra limbii române medicale [...] este din ce în ce mai puternică, ceea ce face ca importanța limbilor romanice în ansamblu, pentru comunicarea medicală internațională, să continue să scadă », alors que, citant Ursu, N.A. (1966, pp. 126), « limba română are și astăzi, așa cum avea la începutul constituirii terminologiilor științifice, 'posibilitatea de a exprima cu claritate și precizie orice noțiune științifică' ».

L'autre auteure, S. Constantinovici constate, de son côté, que « ... în presa actuală [*roumaine, s'entend*] totul e spoială, totul e artificial, fără miză prea mare », parce qu'elle fait un usage trop abondant de néologismes lexicaux et phraséologiques. Cela pourrait passer pour une dure critique compte tenu du fait que « Vocabularul presei scrise este, fără îndoială — dit-elle encore — un indicator sensibil al tendințelor limbii române actuale ».

Cependant, si l'on prend également en compte une autre affirmation sienne selon laquelle « Împrumuturile lexicale formează un spațiu fertil, de fascinație intelectuală, deoarece ele presupun contactul între mai multe sisteme lingvistice, între mai multe culturi, între mai multe spirite », on se demande s'il n'y a pas dans l'intégration même massive de néologismes quelque aspect positif.

Les avis seront partagés. Mais faut-il s'en inquiéter? Sans doute pas outre mesure, les langues savent se défendre... En tout cas, la lecture de ces articles éclairera d'un jour différent un aspect rien moins que sporadique du devenir des langues romanes, ou du moins, en l'occurrence, de l'une d'entre elles, soumises à de fortes pressions, ces derniers lustres.

V. PROSPECTIVE

Selon le *Petit Robert*, la prospective, c'est « l'ensemble des recherches concernant l'évolution future de l'humanité et permettant de dégager des éléments de prévision ». Si l'on change « humanité » par « intercompréhension » la métaphore de notre intertitre peut représenter assez bien, en la circonstance, les perspectives tracées par les auteurs des trois articles de la section suivante.

Personne ne peut nier l'influence des TICE dans les développements de l'intercompréhension. L'accent mis sur les interactions plurilingues, par exemple, et la possibilité d'interagir pour apprendre, et apprendre en interagissant, ne pouvaient guère se concevoir dans toute leur ampleur hors d'un *forum* ou d'un *chat*... Sans doute convaincu de tout cela, C. Ollivier annonce que l'avenir de l'intercompréhension passe désormais par la dernière évolution d'Internet, les réseaux sociaux. Il explique, en effet, qu'« avec l'apparition du web 2.0, il est aisément possible de proposer aux apprenants des tâches de la vie réelle et que celles-ci permettent de prendre en compte pleinement la conception contemporaine de la compétence communicative telle qu'elle est définie par les philosophes du langage ». Et C. Ollivier d'appeler finalement de ses « vœux la création de sites tels que *Babelweb*⁴ qui proposeraient des tâches à accomplir en ligne en agissant et

4. <http://www.babel-web.eu> (31/01/2011).

interagissant avec la plus grande authenticité possible avec d'autres internautes, apprenants et locuteurs natifs ».

L'élargissement du champ de l'intercompréhension constitue, avec l'émergence de nouveaux publics, un des traits caractéristiques de cette approche de l'enseignement-apprentissage des langues. S'appuyant, comme son prédécesseur d'ailleurs, sur le Cecrl,⁵ mais pour insister, après ce document, sur « la necesidad de fomentar [las competencias lingüísticas de los] ciudadanos relacionados profesionalmente con la lengua y facilitar que se comuniquen entre sí », A. Gómez évoque précisément la possibilité de créer un « manual de primeros auxilios multilingüe para un público profesional a partir de una tipología textual básica ». Et elle précise que « el corpus que [está] configurando abarca múltiples situaciones de comunicación a partir de tipos y géneros textuales ». Il y aurait donc là matière nouvelle pour faire avancer l'intercompréhension sur des territoires peu ou mal explorés jusqu'ici.

La troisième et dernière contribution de cette section, celle de L. Pop, est en fait un appel à collaboration dans une recherche portant sur les « interférences linguistiques du roumain avec l'italien, l'espagnol et/ou le français en situations de communication, ainsi que sur des particularités pragmatiques romanes en situation d'intégration ». Sont également prises en compte les situations de contact des trois langues avec le roumain et en contexte roumain, mais accessoirement, en quelque sorte. L'aspect nouveau de la recherche, c'est la part faite au monde du travail et de l'émigration et, d'autre part, au fait que le culturel y a une place au moins aussi importante que le linguistique, si l'on en juge par ce texte. Cela va demander aux enseignants-chercheurs qui s'attèleront à cette investigation « de se pencher en premier lieu sur la constitution de nouveaux corpus, afin de pouvoir ensuite y observer les phénomènes linguistiques et pragmatiques, d'en détacher des régularités utiles aux bénéficiaires : personnes se déplaçant dans un autre pays de langue romane et devant s'intégrer dans une communauté et un marché de travail étranger ». Comme on peut le constater la *communication* (pour ne pas dire le *communicatif*) reste au cœur des préoccupations prospectives des tenants de l'intercompréhension.

5. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, du Conseil de l'Europe.

VI. RECHERCHES

Plusieurs contributions nous ont semblé pouvoir être réunies sous le même label « Recherches ». Elles constituent en réalité une suite de la section précédente à ceci près que les travaux auxquels elles renvoient sont à un niveau d'avancement nettement plus marqué. Elles concernent des études sur des points précis et peu traités, du moins dans la forme qu'ils revêtent ici.

Il y a d'abord l'article sur la perception phonématique de locuteurs *romano-phones*, de R. Gauchola et J. Murillo. Selon ces auteurs, « l'étude des phénomènes résultant du contact des langues et de la communication exolingue ne peut plus [...] se cantonner à la comparaison des systèmes linguistiques ni à la 'compréhension de textes écrits', mais se doit de prendre en compte l'activité de 'l'être communiquant' dans la parole... » La démarche des auteurs « se fonde sur les phénomènes d'intercompréhension spontanée et envisage de les optimiser » et ce n'est sans doute pas là, de notre point de vue, un des aspects les moins importants à retenir, entre beaucoup d'autres, de cette recherche apparemment ardue, mais débouchant cependant sur des pratiques pédagogiques concrètes.

La deuxième étude, celle de M. Caure, concerne la notion de transparence lexicale dont on sait que si elle est à la base de l'intercompréhension, elle n'en est pas moins définie généralement avec peu de rigueur. Dans cette contribution, qui prend comme point de départ les observations faites dans le cadre du projet *ICE-Langues romanes*, inspiré d'*Eurom-4*, l'auteure s'attache à développer ce qu'elle caractérise comme « une richesse particulière à l'intercompréhension », la transparence indirecte, sous la double forme de l'ajustement formel et l'ajustement sémantique. « Si cette pratique était davantage développée — conclut l'auteure — la famille romane en sortirait assurément renforcée, et ce grâce à la capacité accrue de ses locuteurs à communiquer entre eux et ainsi à constituer un groupe linguistique uni. »

Par des voies autres et sur des sujets différents, cette conclusion de l'étude lexicale rejoint l'affirmation des auteurs de l'article antérieur sur la perception phonématique quand ils déclarent que « Ces procédures peuvent contribuer efficacement à ce que les langues romanes tendent ainsi à constituer un seul groupe linguistique à l'intérieur duquel les interlocuteurs se comprennent suffisamment pour ne pas avoir à recourir à une troisième langue pour la communication exolingue ».

Dans le troisième article, d'une teneur plus classique dans son genre, il faut souligner un aspect d'un intérêt évident mais moins couru qu'il n'y paraît dans la mesure où il est associé à une modalité particulière, l'« enseignement-apprentissage croisé » des langues, en l'occurrence italien-français, que son auteur, I.A. Szantyka énonce ainsi : « Benché il presente studio abbia carattere univocamente linguistico, si è portati a credere nella sua utilità per la didattica delle espressioni deittiche, quali i dimostrativi, della lingua italiana agli apprendenti francofoni e quelle della lingua francese agli studenti italo-foni ». Une modalité d'approche plurilingue *croisée* qui pourra, à n'en pas douter, être exploitée avec profit sur d'autres couples de langues (en fait, il existe déjà un jeu vidéo, *Limbo*, de l'UL, pour le couple es-pt par exemple).

VII. FORMATION

L'étude des formations à l'intercompréhension a été souvent abordée, sous divers aspects et à propos de différents niveaux éducatifs dans la version actuelle de cet usage ancien d'une « discipline » relativement récente de la didactique des langues. Il était donc difficile de couper à l'exposé de cette pratique, d'autant que les interrogations continuent à y être nombreuses et les modalités formatives nouvelles, fréquentes.

En tout état de cause, la contribution de notre publication à ce sujet se veut originale d'abord par l'aire couverte : de la formation des enseignants des premiers niveaux éducatifs au troisième cycle universitaire (les masters spécifiques), en formation continue ou réglée. Mais aussi par l'accent mis sur les perceptions des « formés », interrogés sur les contenus des formations (dispensées et/ou reçues) et les perspectives que ces dernières leur ont ouvertes. En effet, les quatre articles, sous des formes diverses, s'attachent à évoquer l'évaluation des participants aux formations. Certes, ces contributions sont beaucoup plus riches que le rapide survol que nous en faisons ici, mais il faut dire que notre propos est seulement de mettre en relief dans les contributions des transversalités récurrentes.

F. Martins dans son article réclame d'entrée une « concepção mais holística do ensino de línguas em contexto escolar ». Elle se fonde sur les résultats

du projet *Chainstories*⁶ en contexte portugais, mais elle aurait pu sans doute concerner d'autres pays, tant il est vrai que les conclusions sur lesquelles elle débouche sont transposables : « O futuro do ensino das Lr passará pela oferta educativa da Ic como opção viável de um trabalho mais estruturado nas aulas de lm, nos primeiros anos de escolaridade, que sirva de acesso a um conhecimento prévio de outras Lr antes do seu estudo mais formal e sistematizado. » L'important, en la circonstance, étant que ces affirmations reposent autant sur les siennes que sur les opinions réellement exprimées par les enseignants ayant participé activement au projet.

À l'autre extrémité de la chaîne de formation, E. Comes fait le point sur les perceptions de certains participants d'un master en langues romanes dans une université roumaine. Coïncidant avec sa collègue portugaise (de la contribution précédente et aussi avec celles de la suivante, comme on le verra), les étudiants de master roumains, en réponse à un questionnaire « sur les nouvelles compétences qu'ils ont acquises dans le domaine de l'intercompréhension et sur le profit de ces compétences pour leur profil professionnel », soulignent la « nouveauté » (le mot revient constamment dans leurs propos) de l'approche. Cela n'empêche pas l'auteure d'insister sur le fait qu'« il faut absolument se former et former à l'intercompréhension et, en ce sens, l'auto-formation plus ou moins poussée que nous avons pratiquée pour mettre en place ce master n'est pas suffisante ». Thèse que l'on peut épouser sans difficulté, contrairement à ce que certains défendent.

C'est aussi « le point de vue des étudiants » participant à un cours de première année de français à l'Université pour lesquels l'intercompréhension a été intégrée dans le curriculum, point de vue qui est mis en avant par les enseignantes d'Aveiro (Portugal) (M. H. Araújo e Sá, C. Ferreira et S. Melo-Pfeifer) dans le troisième article de cette section. Leur contribution, étayée par les réponses à des questionnaires spécifiques confirme pleinement les perceptions d'étudiants d'autres pays, ainsi que le signalent les auteures du texte : « La référence constante au [manque de] temps comme principale contrainte pour profiter pleinement de cette expérience démontre bien leur adhésion [celle des étudiants] à cette proposition didactique et leur perception des gains qu'elle peut représenter ».

6. Projet Socrates 229633-CP-1-ES-LINGUA-L1.

Il en va plus ou moins de même dans l'article des enseignants de l'Université Nationale de Córdoba (Argentine) (A.C. Pérez, M.L. Torre, R. Brunel). Après avoir passé en revue les équipes qui travaillent sur l'intercompréhension et les récentes formations qui ont eu lieu en Amérique latine, ces enseignants-chercheurs soulignent, d'après les opinions émises par les « formés » interrogés, « la importancia de delinear estrategias formativas que promuevan el “aprender haciendo” donde la teoría se construye en articulación con la práctica integrada a un contexto de intervención concreto ».

Mais il faut lire *in extenso* tous ces textes, car ce que nous faisons ici par souci de brièveté — à savoir réduire abusivement à quelques éléments sélectionnées des contributions très riches — peut peut-être avoir le mérite de dégager des transversalités thématiques, il n'en donne pas moins une vision incomplète. Dans ce même ordre d'idées, on notera aussi le souci permanent manifesté par les formateurs à l'intercompréhension de se référer régulièrement à la « réception » et à l'impact de cette nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage des langues dans l'organisation des formations comme s'ils ressentaient un besoin pressant de fonder en raison leurs conclusions favorables.

*
* *

Une dernière question s'inscrit en filigrane dans tous ces textes que nous ne voulons nullement occulter. Les langues existent et sont valorisées parce que nous parlons et que nous écrivons. Écrire sur les langues, c'est déjà faire un choix, en sélectionner une parmi les autres pour s'exprimer. Ce choix valorise la langue sélectionnée et, par effet, dévalorise les autres langues. Une question se pose dès lors pour les langues appartenant à un même groupe générique. La valorisation d'une des langues du groupe produit-elle des bénéfices pour elle seule, ou bien est-ce que ce choix bénéficie plus largement au groupe ? Dans un ouvrage consacré à l'avenir des langues romanes dans l'avenir des langues du monde, on ne peut faire l'économie de cette question.

Il y a des exemples qui montrent que la valorisation d'une langue produit une certaine exclusion des autres lorsqu'il repose sur des déterminismes forts :

- juridique (langue officielle *vs* langue vernaculaire ou véhiculaire);
- politique (politique linguistique interne et externe agressive);
- éducatifs (offre réduite de langues dans les systèmes éducatifs);
- économique (langue dominante des marchés, concentration des industries culturelles et linguistiques).

L'histoire des langues permet de voir comment elles ont accompagné les divisions du monde et de se rendre compte que cela n'a pas réellement mis les langues romanes en concurrence. Les langues des colons se sont plus ou moins imposées aux populations autochtones comme langues officielles ou co-officielles et sur les marchés locaux ou globaux on pourrait même trouver des exemples où la communication se fait par ajustements progressifs du sens entre langues (sur la base du présupposé de l'intercompréhension « spontanée »⁷. Sur le plan juridique, quelques exceptions territoriales particulières aux États ne permettent pas non plus de relever une concurrence entre les langues romanes.

Il reste à examiner les politiques linguistiques éducatives pour comprendre que la concurrence potentielle n'est que l'effet de choix fondés sur des stratégies illusoire dont le résultat est perdant/perdant. La langue française a connu une longue période de position dominante en tant que langue étrangère dans les systèmes éducatifs ibéro-américains⁸, qui reposait souvent sur l'aura de la formation des élites intellectuelles locales, en partie due au rayonnement culturel de la France et surtout de Paris. Est-ce qu'au moment du reflux marqué par les grandes réformes éducatives des années 1970-2000, qui ont accompagné et succédé aux régimes des dictatures, le déclasserement de l'offre de langue française dans les écoles secondaires et les Alliances Françaises, s'est traduit par une augmentation comparable de flux d'enseignement du portugais, de l'espagnol ou de l'italien dans les systèmes éducatifs, dans les Centros de Estudos Brasileiros, Institutos Camões, Institutos Cervantes, Istitutos Italianos di Cultura, dans les centres de langues des universités ou dans les écoles de la Società Dante

7. Par opposition à l'IC, intercompréhension formalisée par une didactique.

8. Chardenet, P., 2008, en collaboration avec Da Cunha J., « L'avenir du français en Amérique du Sud », dans *L'Avenir du français*, sous la direction de Maurais, J., Dumont, P., Klinkenberg, J.-M., Maurer, B., Chardenet, P., Éditions des Archives Contemporaines Éditions Scientifiques GB, Paris, pp. 219-227.

Alighieri? Aucun mouvement notable de réponse à une augmentation d'une demande l'apprentissage de ces langues n'a pu alors être constaté. Ce n'est que par une politique d'attribution massive de passeports aux descendants d'Italiens dans les années 1990, de la dynamique démolinguistique nord-américaine de l'espagnol et de la montée en puissance de l'économie brésilienne dans les années 2000, que ces langues commencent à s'imposer avec une légitimité logique. Est-ce pour autant que ces mouvements plus récents créent une concurrence avec l'apprentissage de la langue française? Pas davantage que dans la période de reflux des années 1980-1990 car on assiste à partir des années 2000 à un repositionnement de la langue française sur des bases de choix d'apprentissage plus diversifiés qu'auparavant grâce à une offre elle-même élargie. L'espagnol, le français, l'italien, le portugais bénéficient aujourd'hui de certifications internationales adaptées à ces choix d'apprentissage et qui sont de puissants outils de valorisation des langues. Si le Brésil est le pays du monde où l'on trouve le plus d'Institutos Cervantes⁹, c'est aussi le pays où la dynamique de création des Alliances Françaises est la plus forte¹⁰.

Les entreprises stratégiques en matière de politique linguistique éducative suivent en général deux voies qui s'excluent : une voie de planification d'apparence rationnelle fondée sur une volonté forte de cadrage transposé; une voie politique de convergence d'alliances fondée sur la recherche de dénominateurs communs (opposition que l'on retrouve dans les appareils extérieurs d'État à certaines époques comme la construction des villes coloniales sous la forme de plans techniques imposés de métropole *vs* les condominiums intégrant les autres puissances coloniales)¹¹. Peut-on construire une stratégie sur une concurrence supposée entre les langues romanes qui s'exercerait chez les quelques 58 millions d'élèves de français langue étrangère¹², les plus de 14 millions d'élèves d'espagnol langue étran-

9. Actuellement six et neuf programmés.

10. Dans la décennie 2000, le réseau brésilien à quasiment rejoint celui du Mexique, traditionnellement le plus important (Colloque 2006 de l'Alliance française de Paris, *Allocution du Secrétaire général M. Jean-Claude Jacq*, http://www.af.spb.ru/colloque_af.htm, 20/01/11)

11. VACHER, H., (dir.), 2005, *Villes coloniales aux XIX^e et XX^e siècles (d'un sujet d'action à un objet d'histoire)*, Maisonneuve & Larose, pp.17-18.

12. *La langue française dans le Monde 2010*, synthèse, Organisation internationale de la Francophonie, p. 9. (<http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Synthese-Langue-Francaise-2010.pdf>, 20/01/11)

gère¹³, les élèves de langue étrangère catalane, italienne et portugaise? La suppression de l'offre de l'une de ces langues, ne conduit pas à un report automatique sur une autre langue romane. Hormis pour le médium global anglo-américain, installé avec la puissance économique, politique et militaire des États-Unis, puis spécifiée comme *globish*¹⁴ avec l'internationalisation des échanges, les choix d'apprentissage reposent sur des mécanismes complexes individuels et collectifs, certains plus ou moins prévisibles à court terme, d'autres qui surgissent comme effets à partir d'un événement imprévu. S'il est difficile dans ce contexte, de tracer un avenir certain pour les langues romanes, il semble qu'il y a davantage d'intérêts communs reposant sur la proximité, que de mise en concurrence reposant sur le marché.

Lorsque l'on parle des langues, il y a en général deux fondements de points de vue : ceux liés aux formes prises par leurs usages ; ceux liés aux composantes de leurs poids dans les sociétés. De ce second point de vue, surgissent inévitablement les critères quantitatifs du nombre de locuteurs, du nombre d'élèves, du nombre d'ouvrages publiés ou du nombre de pays ou d'organisations dans lesquels elles ont un statut officiel, etc. Or, si le décompte des locuteurs ne relève pas d'une science sociolinguistique et démolinguistique exacte, celui des élèves ou des ouvrages publiés est étroitement lié aux ressources statistiques disponibles, publiques ou privées, dont on sait qu'elles sont souvent au cœur d'enjeux politiques et/ou économiques qui en font des sujets sensibles. On ne s'étonnera donc pas des différences statistiques et des variations d'appréciations globales entre les contributions de cet ouvrage. Si l'approche scientifique contrastive impose des sources communes, il reste que l'incertitude relative est constitutive de l'objet en fonction des critères retenus et plus ou moins mis en valeur¹⁵. Nous avons ainsi souhaité faciliter aux contributeurs, une liberté d'approche, leur laissant l'entière responsabilité de leurs choix de sources et de leur propos, dans le cadre des consignes générales de rédaction.

*
* *

13. Informe Instituto Cervantes, 19-06-2010.

14. Global English (Nerrière, J.P., Hon, D., 2009, *Globish The World*, International Globish Institute)

15. Comme le met particulièrement bien en évidence, le Baromètre Calvet des langues, <http://www.portalingua.info/fr/poids-des-langues/23/02/11>.

Nous l'avons dit, nombre de revues spécialisées ont publié, ces derniers temps, des numéros spéciaux faisant le point sur des aspects divers de l'intercompréhension, chacun dans les limites de son propre champ d'action. Des livres ou des publications ont été également consacrés à des états de lieux de certaines langues romanes ou groupes de langues. Il n'en est pas, à notre connaissance, qui ait pris en compte ce que nous faisons ici : l'un et l'autre des deux sujets dans leurs interrelations réciproques.

On pourrait se demander, d'ailleurs, si ce n'est pas parce que cela semblait aller de soi. En effet, hormis le cas des langues scandinaves, l'intercompréhension (dans sa relance moderne) a surtout été liée à la famille romane, où elle a trouvé un terrain particulièrement fertile. Michel Malherbe¹⁶ ne souligne-t-il pas, considérant il est vrai « les langages de l'humanité » dans leur diversité, que les différences entre les langues latines « ne portent le plus souvent que sur des détails de peu d'importance ».

La présente publication de l'Union Latine et de l'Agence Universitaire de la Francophonie constitue, en tout état de cause, une contribution que nous voulons croire importante compte tenu des signatures qu'elle réunit et des sujets précis et divers qu'elle aborde. Mais nous ne nous faisons pas d'illusions : elle n'est sans doute que provisoire car, comme le soulignait il n'y a pas si longtemps Littlewood¹⁷ (et qu'il est toujours bon de rappeler) « plus nous concevons de techniques pour traiter les problèmes que nous rencontrons, plus nous nous apercevons que l'apprentissage des langues est plus complexe que nous ne le pensions. D'où l'émergence de nouveaux problèmes qu'il faut s'employer à comprendre et à résoudre ».

16. Malherbe, Michel, 1995 [1983], *Les langages de l'humanité*. Paris, Robert Laffont, col. Bouquins, p. 155.

17. Littlewood, W.T., 1983, « Contrastive Pragmatics and the foreign Language Learner's personality ». In *Applied Linguistics*, 4(3), pp. 200-2006.

Langues romanes et sociétés, aujourd'hui et demain

1. Língua e sociedade na história do Brasil

I. AS LÍNGUAS DO BRASIL DE HOJE

O Brasil ocupa uma área de mais de oito milhões de quilômetros quadrados, o que faz dele o quinto maior país do mundo. Nesse vasto território — quase duas vezes maior que o da União Europeia — vivem cerca de 190 milhões de pessoas, o que torna o Brasil o quinto país mais populoso do planeta. Por causa dessas magnitudes, o Brasil também é a maior nação de língua românica, uma vez que o português brasileiro é hegemônico em todo o território, apesar da existência de outras duzentas línguas, cujos falantes reunidos não somam nem sequer 0,2 por cento da população.

Das línguas que coexistem com o português brasileiro, cerca de 180 são línguas indígenas (um décimo do total de línguas que se falava no território brasileiro no início da colonização), faladas por um total de quase duzentos mil descendentes dos primeiros habitantes do território — sobreviventes de uma longa história de extermínio sistemático praticado durante os quatro séculos de colonização e, em boa medida, perpetuada até hoje na forma de uma situação social de extrema indigência e de exclusão absoluta. No ano de 2005, por exemplo, dezenas de crianças da etnia Guarani-Kaiowá morreram de desnutrição no estado do Mato Grosso do Sul. No estado do Amazonas (e em outros também) a falta de perspectivas leva muitos adolescentes índios a cometer suicídio. Das 180 línguas indígenas brasileiras, 110 têm menos de 400 falantes, e a média é de menos de 200 por língua.

Os estudiosos consideram que a sobrevivência de uma língua depende de um número mínimo de 100 mil falantes. As línguas indígenas com maior número de falantes atualmente são o tikuna e o guarani, com pouco mais de 30 mil falantes cada uma. Muitas etnias perderam sua língua original e hoje são falantes exclusivas do português brasileiro.

Além das línguas indígenas, convivem com o português brasileiro diversas línguas de origem europeia e asiática, trazidas pelos imigrantes que se estabeleceram no Brasil a partir do início do século XIX, logo após a independência (1822). Na região Sul e Sudeste, destacam-se os descendentes de alemães e italianos, falantes de diferentes dialetos, alguns deles hoje já desaparecidos nos territórios europeus de origem, como o pomerano, que sobrevive unicamente em áreas do estado do Espírito Santo. Outro fluxo importante de imigrantes é o dos japoneses, que começaram a chegar em 1908, sobretudo ao estado de São Paulo. Mais recentemente, coreanos e chineses também passaram a integrar a sociedade brasileira, sobretudo nas grandes cidades. Grandes contingentes de libaneses também se fixaram em diferentes áreas do Brasil, de modo que hoje existem mais brasileiros de origem libanesa do que cidadãos da República do Líbano. Muito cedo integrados à cultura brasileira mais geral, fazem pouco uso da variedade libanesa do árabe. Mais vivo é o árabe falado pelos muitos palestinos que vivem nos estados do Sul, sobretudo no Paraná, e que mantêm intenso contato com sua terra de origem. Há também centros de imigração localizada de poloneses, ucranianos, suíços, finlandeses, entre outros, onde se preserva a língua, embora muito mais como um aspecto do folclore local do que propriamente como um idioma vivo de interação social. A contribuição de todos esses diferentes povos é reconhecida e valorizada como uma das principais riquezas da nossa cultura — no plano linguístico, porém, a presença desse grande número de imigrantes não exerceu influência considerável sobre o português brasileiro em sua estrutura, limitando-se a alguns traços de prosódia local e, evidentemente, ao léxico.

Nos quase 16.000 quilômetros de fronteiras terrestres com os países vizinhos, o português brasileiro vive em contato com outras línguas, sobretudo com o espanhol, falado em sete dos dez países limítrofes. Nessas áreas fronteiriças, é muito mais importante a penetração do português em terras estrangeiras do que a do espanhol em terras brasileiras. No extremo norte do Brasil, nas proximidades com a Guiana Francesa, fala-se um crioulo de

base francesa, o patoá, fato desconhecido pela imensa maioria da população brasileira.

Apesar de ser reconhecido como um dos oito países que abrigam em seu território metade das línguas faladas em todo o mundo (os outros sete são Índia, Indonésia, Papua Nova Guiné, Nigéria, Camarões, México e Austrália), essas mais de duzentas línguas somam, ao todo, como já se mencionou, menos de 0,2 por cento da população brasileira. Com isso, o português brasileiro é, de fato, a língua majoritária e hegemônica, o que contribui para a ilusão de monolinguísmo que constitui uma das crenças mais fortemente arraigadas na cultura brasileira.

II. A QUESTÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA

Um fato marcante da nossa história colonial, no campo da política linguística, foi a decisão do primeiro-ministro português Marquês de Pombal, em 1757, de proibir o ensino de qualquer outra língua em território brasileiro que não fosse a portuguesa. De fato, durante a maior parte do período colonial no Brasil a língua portuguesa foi de uso minoritário: as línguas realmente mais empregadas por toda a população, inclusive descendentes de portugueses, eram o tupi —no atual estado de São Paulo— e o tupinambá —em toda a costa brasileira, do litoral paulista até o litoral amazônico. Eram duas línguas muito aparentadas entre si. A medida do Marquês de Pombal queria atingir sobretudo a prática pedagógica dos padres jesuítas, que utilizavam a língua geral amazônica, de base tupinambá, para catequizar os índios brasileiros. O padre José de Anchieta, por exemplo, escreveu e publicou (em 1595) a obra *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, um estudo muito valioso da língua tupinambá. O decreto de Pombal constitui o primeiro exemplo dos procedimentos autoritários que caracterizarão as políticas linguísticas no Brasil a partir de então. O português só se tornou a língua majoritária do nosso povo depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas.

Em seguida à independência, a pequena elite intelectual passará a se divertir com a questão da “língua brasileira”. A polêmica se arrastará por longo tempo, e não se pode dizer que tenha terminado, muito embora se processe hoje em dia com base em teorias científicas mais consistentes, ao contrário

do que sucedeu ao longo do século XIX e boa parte do século XX, quando a discussão foi empreendida em grande parte por não-especialistas.

Convém destacar que, em suas diferentes fases, essas discussões sobre a “língua brasileira” se processaram todas dentro de um pequeno círculo de letrados — essencialmente masculino, branco e oligárquico —, de dimensões ínfimas em relação ao restante da população, constituída de mulheres, que tinham acesso nulo ou restrito a uma educação formal, de milhões de escravos negros destituídos de seu estatuto de seres humanos, e dos numerosos grupos étnicos e estratos sociais desprestigiados que desde sempre têm sido a grande maioria do povo brasileiro. Assim, os apelos inflamados em favor da “língua brasileira” compartilhavam, no fundo, o mesmo espírito elitista e conservador de seus supostos adversários, os defensores intransigentes da ideia de que brasileiros e portugueses falam a “mesma” língua. Assim é que nunca se fará a defesa das características linguísticas das variedades estigmatizadas, usadas pela maioria não-branca da população.

O caso de José de Alencar (1829-1877) nos oferece um exemplo perfeito de tudo isso. A língua que nosso mais importante escritor do período romântico defende é, no fim das contas, tão “brasileira” quanto o “índio” que ele retrata em seus romances — um índio idealizado, de espírito nobre e puro, o protótipo do “bom selvagem”. Não estranha, portanto, que ele tenha escrito que “não se pretende que toda inovação seja boa: defende-se a ideia do progresso da língua, não o abuso que a acompanha”.

A luta de Alencar e de outros que viriam depois dele pela validação de pelo menos algumas características da língua portuguesa aqui falada não teve repercussão no ensino. É por isso que me referi a essa polêmica como um divertimento da nossa elite intelectual. No círculo mais amplo das relações sociais, inclusive educacionais, nunca foi abalado o prestígio de fato da norma-padrão portuguesa.

Essa manutenção do *status* privilegiado de uma norma lusitanizante entre nós é coerente com o quadro geral da formação histórica de nossa sociedade. Conforme escreve Carlos Alberto Faraco (2002: 34), “a lusitanização progressiva da norma escrita, num período de 65 a 70 anos [1824-1892], se encaixa perfeitamente no projeto político da elite brasileira pós-independência de construir uma nação branca e europeizada, o que significava, entre outros muitos aspectos, distanciar-se e diferenciar-se do vulgo [...]”,

isto é, da população etnicamente mista e daquela de ascendência africana, que constituíam, sem dúvida, um estorvo grande àquele projeto.”

De fato, ainda hoje, passados quase dois séculos de independência política, a sociedade brasileira conserva muito de sua estrutura colonial anterior a 1822. A independência, afinal, foi tramada de cima para baixo, num movimento que tem caracterizado muitos dos principais eventos políticos da nossa história. A ausência da participação popular em importantes momentos históricos (como a Independência, a proclamação da República etc.) revela o abismo que sempre existiu entre a imensa maioria do povo e a pequena elite dominante, abismo que se perpetua até hoje no país que apresenta alguns dos mais graves índices de injustiça social de todo o planeta, ao lado de uma economia classificada entre as dez maiores do mundo. Essa pesada herança colonial, evidentemente, também tem seus efeitos sobre a definição da norma-padrão brasileira e dos demais problemas que envolvem a língua portuguesa e todas as outras muitas línguas faladas no país.

A ideia mesma, amplamente difundida e aceita, de que o Brasil é uma nação monolíngue (uma “unidade na diversidade”) também se enquadra comodamente num projeto de negar, pura e simplesmente, a existência daquilo que não pertence às elites, num processo ideológico de ocultamento e apagamento dos conflitos sociais provocados pela realidade das inúmeras situações passadas e presentes de multilinguismo.

Todos esses fenômenos característicos da nossa formação histórica e social oferecem um quadro explicativo para a nítida situação de conflito linguístico que se verifica entre nós no que diz respeito à língua das camadas privilegiadas da população — de um lado, temos a norma-padrão lusitanizante, ideal de língua abstrato, usado como verdadeiro instrumento de repressão e policiamento dos usos linguísticos; do outro, temos as diversas variedades prestigiadas, usos reais da língua por parte das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa.

Sabemos que o português brasileiro falado (inclusive em suas variedades prestigiadas) preserva, em suas grandes linhas, traços gramaticais (fonéticos, morfossintáticos, lexicais) característicos do chamado português clássico, designação que os historiadores da língua aplicam ao período compreendido entre os séculos XVI e XVIII. Assim, cabe perguntar: por que a norma-padrão linguística brasileira não se baseia no português clássico,

que tem mais a ver com ela, e se inspira, ao contrário, no português moderno, que é a língua dos portugueses, e que se constituiu a partir do século XVIII? A resposta se encontra no já mencionado projeto europeizante da nossa elite — sua ânsia de se afastar de tudo o que viesse do “vulgo” e de se aproximar ao máximo do ideal europeu levou-a a negar sua própria língua materna e a buscar uma identidade linguística do outro lado do Atlântico. Afinal, cada vez fica mais evidente que o português brasileiro é uma língua que recebeu forte influxo das línguas africanas trazidas para o Brasil ao longo de mais de trezentos anos de escravidão. Essas línguas, em sua maioria do grupo banto, sem dúvida são responsáveis, como substrato, pelas características próprias do português brasileiro, que o diferenciam não só do português europeu como também de todas as demais línguas românicas.

Passada sua fase romântica inicial, o ímpeto de nacionalismo elitista no que diz respeito à língua acabou vencido pelo projeto europeizador maior da oligarquia, sobretudo com a ascensão intelectual do Parnasianismo, marcado pelo preciosismo sintático e lexical, uma vez que nessa escola literária, mais que nunca, qualquer elemento “popular” deveria ser evitado ao máximo.

O apogeu dessa fase de culto a uma norma lusitanizante se concretiza, fisicamente inclusive, na criação da Academia Brasileira de Letras (ABL) em 1896, que teve entre seus fundadores vários dos mais destacados representantes da escola parnasiana entre nós. Como toda instituição de seu gênero, imitação do modelo aristocrático-feudal da Academia Francesa (fundada em 1635, no apogeu do regime que seria deposto pela Revolução em 1789), a ABL perpetua até hoje aquele espírito de “defesa” da “língua” (isto é, da norma-padrão tradicional lusitanizada) contra toda “corrupção” provocada pelo (ab)uso do idioma por parte do “vulgo”.

No início do século XX, volta a se acender a polêmica em torno da “língua brasileira”, novamente encampada por um movimento estético-literário, o Modernismo. Assim como no período romântico, a defesa do “brasileiro” será feita em grande parte por pessoas desvinculadas da pesquisa linguística sistemática e da prática docente e bem mais interessadas em questões de vanguardismo estético, de definição de uma identidade nacional, de aproveitamento do folclore (sobretudo o folclore de raiz indígena e africana) etc. A defesa da “língua brasileira”, mais uma vez, permanecerá circunscrita

às esferas da intelectualidade e sem praticamente nenhuma influência na vida dos cidadãos comuns e dos poucos que tinham acesso à escola que, como já se mencionou, só se preocupava em inculcar uma norma linguística conservadora, ensinada com os mesmos procedimentos filológicos e com a mesma didática com que se ensinou, durante séculos, a língua latina no Ocidente: o português era analisado, dissecado e “reconstituído” como se fosse uma língua morta, preservada apenas em textos “clássicos”, examinados frase por frase — procedimentos didáticos que, infelizmente, ainda perduram em muitas escolas brasileiras em pleno século XXI.

III. NORMA LINGUÍSTICA E ESCOLARIZAÇÃO

Esse reduzido acesso à escola explica porque o conhecimento/uso da “norma culta”, isto é, da norma-padrão (rotulada, no nosso imaginário nacional, com o próprio nome da língua: “português”), não se propagou de maneira intensa e extensa por nossa sociedade. Além de soar como uma “língua estrangeira” para a maioria dos brasileiros (e mais ainda para os brasileiros oriundos das classes sociais desfavorecidas), esse padrão sempre esteve intimamente associado com a escrita mais monitorada, usada para fins estetizantes e retóricos. Como o acesso à escrita se faz primordialmente na escolarização formal, só aquele contingente mínimo de brasileiros que podia frequentar a sala de aula entrava em contato com essa norma cultuada. Nossa sociedade, por isso, desde sempre tem se caracterizado por exibir uma cultura muito mais centrada nas práticas orais do que nas práticas livrescas que giram em torno dos gêneros textuais escritos mais prestigiados. O Brasil apresenta alguns dos mais elevados índices mundiais de alfabetismo pleno e funcional, além de índices baixíssimos de escolarização formal. Até hoje, mesmo entre as classes abastadas, o hábito de comprar (e ler) livros é extremamente restrito.

Além disso, num país com distribuição de renda (e de educação formal) tão desequilibrada, a norma-padrão representa um bem cultural virtualmente inacessível à imensa maioria da população, deixada à margem da escola e da cultura livresca. Com efeito, os critérios que fixam o *status* social no Brasil são extremamente rígidos, quase inflexíveis, e a mobilidade social é muito restrita, a começar da própria cor da pele do cidadão: os negros brasileiros, se fossem considerados como um país independente, constituiriam uma

das nações mais pobres do mundo, com níveis de desenvolvimento humano inferior ao de muitos países miseráveis da África.

A história da educação no Brasil é mais um fator que explica porque é tão restrita a apropriação da norma-padrão por cada vez mais cidadãos. Mesmo as oligarquias nacionais demoraram a ter um acesso fácil e amplo à cultura letrada mais elitizada. Basta lembrar que a primeira instituição brasileira de ensino superior, a Faculdade de Direito de São Paulo, foi criada somente em 1827, num contraste agudo com a América de colonização espanhola, que já em 1538 contava com a Universidade de Santo Domingo, em 1551 com a Universidade São Marcos no Peru e, dois anos mais tarde, a do México. No término do período colonial, existiam 23 universidades em funcionamento nas antigas possessões espanholas. Outro fato que merece destaque: somente em 1808, data de fundação da Impressão Régia no Rio de Janeiro, tem início a indústria gráfica no país, depois de séculos de proibição explícita, por parte do governo de Portugal, de se imprimir o que quer que fosse em terras brasileiras. Ainda assim, levará quase um século e meio para se transformar numa verdadeira indústria editorial. É fácil deduzir que durante três séculos havia muito pouco material escrito para ser lido, além de muito pouca gente capaz de ler.

No decorrer do século XX, apesar da tentativa (amplamente frustrada) da escola e de outras instituições de inculcar e preservar um padrão de língua extremamente lusitanizado, fica nítido e evidente que a língua que realmente serve de instrumento de interação social dos brasileiros, inclusive dos que pertencem às camadas médias e altas da população, a língua que de fato pode ser classificada de materna, é um português brasileiro muito diferente do português falado em Portugal e, mais ainda, da norma-padrão tradicional. É um português brasileiro vivo e dinâmico que participa, interfere, influi na construção e constituição da nossa sociedade, cada vez mais complexa e multifacetada. Esse português brasileiro — já com esta designação técnica — é que será objeto, a partir da década de 1970, da pesquisa científica sistemática suscitada pela acolhida nos nossos meios universitários das teorias e metodologias da ciência linguística moderna. Uma das maiores contribuições da pesquisa científica foi, sem dúvida, revelar a grande distância que existe entre a norma-padrão, que povoa o imaginário nacional como representação idealizada de uma língua “certa”, e a língua tal como realmente empregada-recriada pela nossa população.

A norma-padrão, que nunca conseguiu transpor os limites de uma restrita parcela da elite intelectual mais conservadora no tocante à língua, vê seu uso cada vez mais reduzido e limitado a manifestações sociais extremamente formalizadas, quase rituais.

Quanto à difusão desse padrão conservador por parte da escola, ela não pôde contar com o auxílio da chamada “democratização” do ensino, ocorrida no Brasil a partir da segunda metade do século XX. Essa “democratização” significou, basicamente, uma radical mudança quantitativa no sistema educacional brasileiro, acompanhada de uma igualmente radical piora qualitativa das nossas escolas públicas.

Durante muito tempo reservada aos filhos das classes privilegiadas urbanas, a pressão social fez a escola pública se abrir para acolher os filhos de pais analfabetos e pobres, oriundos da zona rural, que se instalavam sobretudo nas periferias das cidades. Essa incorporação do alunado pobre às escolas públicas levou as classes médias e altas, receosas do contato com o “vulgo”, a transferir seus filhos para as instituições particulares de ensino. A escola pública ficou literalmente relegada às camadas desprestigiadas da população, desprestígio que se transferiu igualmente para a própria atividade docente. Num país, como já vimos, de tradição cultural marcadamente elitista, isso representou também, da parte dos diferentes governos, comprometidos (pelo menos até agora) com os interesses das camadas dominantes, um resolutu descaso pelas questões mais sérias da educação pública.

A escola pública brasileira, neste início do século XXI, apresenta um quadro de notável deterioração, desde o ensino fundamental até as universidades, que atravessam aguda crise. Além disso, nem mesmo no mero plano quantitativo as políticas educacionais têm tido sucesso. Estatísticas oficiais reportam que, em 1991, apenas 55.3 % dos jovens entre 15 e 17 anos estavam frequentando a escola. Quanto mais alta a faixa etária, menor a presença dos brasileiros no sistema educacional: no ano 2000, dos jovens de 18-19 anos apenas 50.3 % estavam na escola; de 20 a 24 anos, 26.5 %. O acesso ao ensino superior, então, é ainda mais restrito: apenas 5 % dos brasileiros matriculados em instituições de ensino em 1999 frequentavam um curso superior. Esses mesmos dados mostram que somente 15 % dos brasileiros têm de 8 a 10 anos de estudo, isto é, concluíram a escolaridade básica.

Diante dessa acelerada retração do já exíguo espaço social reservado à inculcação e manutenção em uso da norma-padrão, e diante também da sempre renovada crítica à doutrina gramatical tradicional por parte das teorias linguísticas modernas, era fácil prever “que os setores mais reacionários da intelectualidade saíssem em defesa do estereótipo ameaçado [...] apontando o período de predomínio do ensino gramatical como uma espécie de paraíso perdido” (Ilari, 1985; 15).

O fantasma do Marquês de Pombal volta a nos assombrar: nos últimos anos temos presenciado, no Brasil, um recrudescimento de atitudes de purismo linguístico ultraconservador, que encontram seu lugar privilegiado nos meios de comunicação. Realmente, e infelizmente, a mídia brasileira é hoje a principal responsável pela preservação e divulgação do preconceito linguístico mais explícito.

No entanto, apesar do empenho da mídia e de alguns setores mais conservadores de preservar a todo custo a norma-padrão tradicional, é impossível realizar o projeto de transformar essa “língua” idealizada no verdadeiro modelo de referência para as camadas privilegiadas da população. A história dos povos e das línguas demonstra claramente que não há como impedir o desaparecimento de formas linguísticas antigas e sua substituição por novas maneiras de falar. É inevitável que cada vez mais se aprofunde e se alargue a distância entre a língua dos brasileiros e a língua dos portugueses e, também, entre uma norma-padrão artificial e arbitrária e a língua efetivamente empregada pelos brasileiros.

IV. PORTUGUÊS OU BRASILEIRO?

Existe ou não uma língua brasileira? A resposta a essa questão escapa das mãos dos linguistas, por mais que eles acreditem ser os únicos especialistas capazes de respondê-la. Não tendo a língua uma existência autônoma, independente dos seus falantes, a noção de língua faz parte do conjunto de crenças e valores socioculturais que circulam dentro de uma comunidade humana.

Assim como o galego, o português brasileiro vem sendo objeto, há quase dois séculos, de um debate acerca de sua autonomia em relação ao português europeu. Exatamente por seu caráter multidimensional, esse debate suscita respostas apaixonadas ou pretensamente “científicas”, todas elas,

porém, parciais e insatisfatórias, por desconsiderarem, a cada vez, um ou outro dos aspectos implicados.

A definição de “língua” vai depender essencialmente dos interesses políticos em jogo. Os fatores propriamente linguísticos ficam em segundo plano. As questões de independência e de soberania nacional têm peso muito maior. A quem interessa classificar determinado modo de falar de “língua” e a quem não interessa?

Definir um modo de falar como “língua” ou “dialeto”, portanto, é antes de tudo uma atitude política, que independe da opinião dos linguistas. Se um governo soberano decide dar o nome de língua ao idioma falado em seu território, as práticas sociais decorrentes desse gesto político passam a girar em torno dessa definição, ainda que ela não se apoie em critérios propriamente linguísticos.

Pessoalmente, creio que não é preciso adotar outro nome para a nossa língua, como já foi proposto em tempos passados, quando se falou da “língua brasileira”. O nome *português brasileiro* já dá conta de mostrar as diferenças. O importante é *reconhecer* essas diferenças, deixar de considerar que elas são “erros”, e sim admitir que se trata de *regras gramaticais* características da língua falada aqui. Reconhecer a existência de um português *brasileiro* é importante, sobretudo, para que a gente comece a ver e ouvir a nossa língua com os nossos próprios olhos e ouvidos, com olhos e ouvidos de brasileiros, e não mais pelo filtro da gramática portuguesa de Portugal, como tem sido feito há séculos. É não querer ocupar um lugar que não é nosso: o lugar do colonizador, para quem tudo o que é diferente de si mesmo merece o rótulo de “primitivo”, “exótico”, “bárbaro”, “selvagem” etc.

Dizer que a língua falada no Brasil é somente “português” implica um esquecimento sério e perigoso: o esquecimento de que há muito nesta língua que é caracteristicamente nosso, de que esta língua é parte integrante da nossa identidade nacional, construída a duras penas, com o extermínio de centenas de nações indígenas, com o monstruoso massacre físico e espiritual de milhões de negros africanos trazidos para cá como escravos, e com todas as lutas que o povo brasileiro enfrentou e continua enfrentando para se constituir como nação.

Por outro lado, dizer que nossa língua é simplesmente o “brasileiro” significa também operar outros esquecimentos, outros silenciamentos: o es-

quecimento do nosso passado colonial, que não pode ser apagado porque é história, e a história não é passado: é presente, premente, insistente. Somos um país nascido de um processo colonial, com tudo o que isso significa.

Considero que estamos numa etapa intermediária na história da nossa língua. Quinhentos anos atrás, ela podia ser chamada simplesmente de *português*. Hoje, ela pode e deve ser chamada de *português brasileiro*. Daqui a mais quinhentos anos, ela sem dúvida só poderá ser chamada de *brasileiro*. Até lá, temos de lutar para que o peso da colonização sobre nossa sociedade não seja tão grande quanto é ainda hoje.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARACO, C. A. (2002), “Norma culta brasileira: desembaraçando alguns nós”, in Bagno, M. (org.): *Linguística da norma*. São Paulo, Loyola.

ILARI, R. (1985), *A linguística e o ensino de português*. São Paulo, Martins Fontes.

ISIDOR MARÍ

Universitat Oberta de Catalunya, Institut d'Estudis Catalans

GEMMA RIGAU

Universitat Autònoma de Barcelona, Institut d'Estudis Catalans

2. El català: de la intercomprensió al reconeixement

Entre les llengües romàniques, la situació del català és tan interessant com paradoxal. Des de l'edat mitjana fins als nostres temps, els catalans han participat de manera significativa en la configuració de la civilització europea i universal. Les intenses relacions històriques amb les llengües romàniques veïnes — l'occità, el francès, el castellà, l'italià, i fins i tot l'aragonès i el sard —, han proporcionat als catalans una experiència llarga i variada d'intercomprensió lingüística i han fet que la mateixa llengua catalana sigui especialment assequible per als que s'hi aproximen sense prejudicis des d'una altra llengua romànica: els lectors no catalans d'aquest article ja ho deuen haver comprovat.

Actualment, com veurem a continuació, tant pel nombre de parlants de català com pel dinamisme i la creativitat del seu ús en tots els camps de la societat, la llengua catalana mereix una consideració equivalent a la de qualsevol altra llengua europea mitjana, com el suec, el grec o el txec. Però encara perduren els efectes de la seva llarga marginació política pre-democràtica, i encara hi ha programes educatius i culturals europeus que exclouen el català o el consideren una llengua regional i minoritària. En certa manera, el reconeixement del català és avui una bona mesura de la

credibilitat que mereixen les institucions europees i internacionals que es proclamen defensores de la diversitat lingüística.

I. EL TERRITORI ACTUAL DE LA LLENGUA CATALANA

L'extensió geogràfica del català ha canviat poc des de la gran expansió territorial que tingué lloc el segle XIII, durant el regnat de Jaume I. La llengua catalana es parla avui en un territori de prop de 69.000 quilòmetres quadrats, que pertanyen a quatre estats europeus diferents (v. Figura 1):

- Espanya –que conté la major part de l'espai lingüístic català: Catalunya, gairebé tota la Comunitat Valenciana, les Illes Balears, la Franja d'Aragó que limita amb Catalunya i una petita contrada de Múrcia, el Carxe-,
- el petit estat pirinenc d'Andorra,
- França, on el català és parlat històricament a la major part del departament dels Pirineus Orientals (Catalunya del Nord),
- Itàlia, ja que des del segle XIV es parla català al municipi de l'Alguer (Sardenya).

El grau de reconeixement oficial del català en aquests territoris és desigual:

- A Andorra ha estat sempre l'únic idioma oficial, situació confirmada per l'actual Constitució de 1993 i la Llei d'Ordenació i Ús de la Llengua Oficial de 1999.
- A Espanya és oficial conjuntament amb el castellà a Catalunya, les Balears i la Comunitat Valenciana (en aquest cas amb el nom oficial de 'valencià'), en virtut de la Constitució de 1978 i dels respectius estatuts d'autonomia. Cadascuna d'aquestes comunitats autònomes ha regulat l'oficialitat lingüística per mitjà de lleis específiques: la Llei de Política Lingüística de Catalunya (1998), la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (1983) i la Llei de Normalització Lingüística de les Balears (1986). Cal subratllar, per tant, que el català és idioma oficial per al 28 % de la població espanyola (un percentatge més alt que el de francòfons a Suïssa o el Canadà). No compta encara, però, amb reconeixement oficial a Aragó, on té simplement un estatus de llengua protegida, ni a Múrcia.



Figura 1. Territori actual del català.

Font: El català, llengua d'Europa. Generalitat de Catalunya, 2007.

- A França el català només té un cert reconeixement com a llengua regional, però ha estat reconegut oficialment fa poc pel Consell General del Departament dels Pirineus Orientals amb una Carta en favor del català¹.
- A Itàlia compta, com a llengua municipal de l'Alguer, amb la protecció de la Llei estatal de tutela de les minories lingüístiques i de la Llei de llengües de Sardenya.

1. Vegeu <http://www.cg66.fr/202-charte-en-faveur-du-catalan.htm> (accés el desembre de 2010).

II. ELS PARLANTS

La població total d'aquests territoris sobrepasa els 13 milions d'habitants, dels quals entenen el català més d'11 milions (11.011.168, segons les estimacions més recents i precises), i més de 9 milions (9.118.882) el saben parlar (vegeu el quadre 1).

TERRITORI	POBLACIÓ TOTAL	SAP PARLAR CATALÀ	ENTÉN EL CATALÀ	NASCUTS EN EL TERRITORI LINGÜÍSTIC CATALÀ
ANDORRA	78.549	78,9 %	96,0 %	49,1 %
CATALUNYA	7.134.697	84,7 %	97,4 %	71,9 %
ILLES BALEARS	1.001.062	74,6 %	93,1 %	59,9 %
COMUNITAT VALENCIANA	4.806.908	53,0 %	75,9 %	68,9 %
FRANJA DE PONENT (ARAGÓ)	45.357	88,8 %	98,5 %	89 %
CATALUNYA NORD (FRANÇA)	422.297	37,1 %	65,3 %	44,6 %
L'ALGUER (SARDENYA)	40.257	61,3 %	90,1 %	65,6 %
TOTAL	13.529.127	9.118.882	11.011.168	

Quadre 1. Població dels territoris de llengua catalana i percentatges de competència lingüística oral (dades de l'Enquesta d'usos lingüístics 2003-2004).

Aquestes xifres s'han d'interpretar en relació amb el percentatge de població nascuda dins del territori lingüístic (columna dreta del quadre 1), i són prou indicatives de la vitalitat de la llengua catalana, que ha incorporat nombrosos parlants d'altres orígens i és majoritàriament coneguda en el seu territori, en bona part gràcies a la fàcil intercomprensió entre el castellà i el català. No pot ser qualificada, per tant, de 'llengua minoritària', si no és per consideracions polítiques.

La llarga marginació de la llengua catalana a l'ensenyament es posa de manifest en les competències escrites, que presenten percentatges clarament inferiors (Quadre 2), sobretot a la Catalunya del Nord i l'Alguer, on l'aprenentatge escolar del català no està assegurat. Inversament, la influència decisiva de l'ensenyament en la millora de les competències lingüístiques es fa més evident si considerem que els percentatges de població jove (entre 15 i

29 anys) que sap parlar català ascendeixen al 95,4 % a Catalunya, al 85,7 % a Andorra, al 80,1 % a les Balears i al 57,1 % a la Comunitat Valenciana —que són els territoris en què la llengua catalana ha passat a ser llengua vehicular de l'ensenyament.

Pel nombre total de parlants, el català se situa entre les llengües europees de dimensió mitjana —com el grec, el txec, el suec o l'hongarès— i per davant de moltes llengües oficials de la Unió Europea —com el danès, el finès, l'eslovac, l'eslovè, el letó, el lituà, l'estonià, l'irlandès o el maltès.

TERRITORI	POBLACIÓ TOTAL	SAP LLEGIR EN CATALÀ	SAP ESCRIURE EN CATALÀ
Andorra	78.549	89,7 %	61,1 %
Catalunya	7.134.697	90,5 %	62,3 %
Illes Balears	1.001.062	79,6 %	46,9 %
Comunitat Valenciana	4.806.908	51,1 %	27,3 %
Franja de Ponent (Aragó)	45.357	72,9 %	30,3 %
Catalunya Nord (França)	422.297	31,4 %	10,6 %
L'Alguer (Sardenya)	40.257	46,5 %	13,6 %
Total	13.529.127	9.964.917	6.338.672

Quadre 2. Percentatges de competència lingüística escrita als diferents territoris de llengua catalana (Enquesta d'usos lingüístics 2003-2004).

Fins i tot a escala mundial, el català figura entre les llengües més parlades, al lloc 75 de la llista d'Ethnologue². Són referències que posen en relleu la tremenda anomalia de la manca d'oficialitat del català a la Unió Europea o de la manca de representació de la llengua i la cultura catalanes a la Unesco, malgrat l'accés del petit estat d'Andorra a les Nacions Unides.

2. Vegeu http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=size (accés el desembre de 2010).

III. ELS ÀMBITS D'ÚS

En els territoris en què és oficial, el català és la llengua pròpia de les institucions polítiques i administratives: quatre parlaments hi promulguen lleis i s'usa habitualment a l'administració local. En l'àmbit educatiu, és llengua vehicular de l'ensenyament públic, des de l'escola primària fins a la universitat, conjuntament amb el castellà, en percentatges variables: a Catalunya, de forma clarament predominant; a les Balears en proporcions equivalents; a la Comunitat Valenciana, en percentatges inferiors³.

La seva presència en l'oferta cultural i comunicativa és també notable. S'hi publiquen 6 diaris i unes 120 revistes; s'hi editen anualment més de 8.000 llibres; el difonen 10 emissores de ràdio d'abast general i un centenar de locals; hi ha diversos canals de TV digitals i per satèl·lit que emeten íntegrament en català; i predomina també en l'oferta teatral i escènica de Catalunya. L'oferta cinematogràfica, en canvi, és molt limitada (menys d'un 5 %) i ha estat objecte de mesures legislatives recents.

Un altre camp en què és perceptible el dinamisme del català és el d'Internet, on compta amb milions de pàgines i ocupa el 19è lloc en pàgines web per parlant. És una de les llengües de Google i disposa d'un domini propi (.cat) assignat per l'Icann el 2005, que ja compta amb prop de 50.000 registres. La Viquipèdia en català ja disposa d'unes 300.000 entrades⁴.

En l'àmbit econòmic i social, el català és present amb normalitat en tots els serveis públics i en la vida associativa, i té una presència significativa, però més reduïda, en la publicitat, el comerç i les relacions de les empreses privades amb els seus clients (tant en la documentació escrita com en l'atenció oral). En síntesi es podria dir que en les activitats de titularitat pública el català ja és una llengua habitual, però l'empresa privada encara no l'usa amb normalitat.

La projecció internacional del català també és indicativa de la progressiva recuperació del seu ús. Unes 160 universitats d'arreu del món imparteixen estudis catalans i en el Translationum Index de la Unesco, el català figura en el 23è lloc entre les llengües més traduïdes del món. La Fira Internacional

3. La Xarxa Vives d'Universitats (<http://www.vives.org>, accés el desembre de 2010) aplega les universitats de tot l'àmbit lingüístic català.

4. Vegeu <http://ca.wikipedia.org/wiki/Portada> (accés el desembre de 2010).

del Llibre de Frankfurt del 2007, en què el català fou llengua convidada, va contribuir decisivament a aquesta internacionalització del català. Des del punt de vista estrictament acadèmic, el català és objecte d'estudi en les revistes científiques internacionals al costat de les llengües romàniques més estudiades. Per fer-se'n una idea es pot consultar, entre altres, una revista com *Probus. International Journal of Latin and Romance Linguistics* (Berlin), *Caplletra. Revista internacional de Filologia o Estudis Romànics*, revista internacional publicada per l'Institut d'Estudis Catalans. També destaquen les revistes *Els Marges* i *Llengua & Literatura*, especialment dedicades a la llengua i la literatura catalanes.

IV. UNA LLENGUA MODERNA APTA PER A TOTS ELS USOS

També des del punt de vista de l'elaboració dels recursos expressius el català és una llengua plenament desenvolupada. Des de la seva creació (1907), l'Institut d'Estudis Catalans ha estat l'autoritat acadèmica de la llengua catalana, que ha promulgat la moderna codificació ortogràfica (1913), gramatical (1918) i lèxica (1932), amb la intervenció decisiva de Pompeu Fabra. Sobre aquesta base normativa, l'estàndard català s'ha desenvolupat amb una acceptació flexible dels accents, les formes gramaticals i el lèxic de les diferents àrees territorials, amb un concepte d'unitat molt respectuós amb les varietats geogràfiques. És cert que alguns sectors de la societat valenciana s'emparen en l'existència d'alguns trets específics i en la denominació històrica i oficial de 'valencià' per discutir la unitat de la llengua; però tots els sectors universitaris i culturals valencians i la mateixa Acadèmia Valenciana de la Llengua, creada el 1998 pel parlament valencià, reconeixen que 'valencià' i 'català' són noms d'una mateixa llengua, com succeeix en el cas anàleg de 'flamenc' i 'neerlandès'.

Al llarg dels darrers anys, l'ús del català als mitjans audiovisuals i en els diferents camps de la ciència i de la tècnica han donat lloc a un important desplegament de les seves varietats especialitzades i de les corresponents terminologies. El Centre de Terminologia TERMCAT, creat el 1985, ha tingut un paper decisiu en aquest procés. Avui el català és sens dubte una llengua moderna i apta per a tots els usos.

V. LA IMMIGRACIÓ ESTRANGERA RECENT: UN CANVI RÀPID I PROFUND

El repte actual més important per a la continuïtat de la llengua catalana és la intensitat de la immigració estrangera durant els darrers anys. Un informe recent del Centre d'Estudis de Temes Contemporanis (CETC) mostrava que els percentatges de població estrangera a l'inici de 2007 no sols eren clarament superiors a la mitjana espanyola (9.9 %), sinó que eren gairebé el doble a les Balears (18.4 %), i notablement més alts a Catalunya (13.5 %) i al País Valencià (14.9 %). A més, aquestes xifres eren el resultat d'un canvi molt ràpid i recent (Figura 2), que situa l'àrea de llengua catalana entre els territoris amb una taxa més alta d'immigració: prop de 2 milions i mig, que representen el 42 % dels estrangers de tot el territori espanyol.

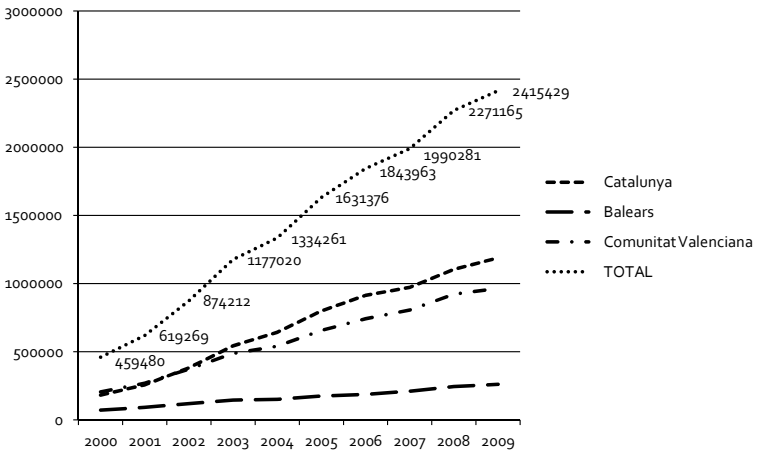


Figura 2. Evolució de la població estrangera 2000-2009 (Elaboració pròpia a partir de les estadístiques oficials).

Caldrà desplegar en els propers anys una intensa política d'integració social i intercultural per tal de facilitar la cohesió social i la continuïtat lingüística i cultural dels territoris de llengua catalana. La consecució de competències polítiques i de recursos econòmics proporcionals a la magnitud d'aquest

canvi de població seran condicions indispensables per a assolir aquests objectius, però el caràcter centralitzat de les polítiques espanyoles d'immigració no permet ser molt optimistes al respecte.

VI. LA CENTRALITAT ROMÀNICA DEL CATALÀ

Els filòlegs han dividit les llengües romàniques en llengües de la Romània occidental i llengües de la Romània oriental. Segons aquesta classificació, el català pertany a la Romània occidental. Tanmateix, dins aquest grup, Wilhelm Meyer-Lubke (*Das Katalanische*, 1925) va subclassificar el català com una llengua gal·loromànica, mentre que Ramón Menéndez Pidal (*Orígenes del español*, 1926) el considerà una llengua iberoromànica. I és que el català presenta característiques tant de les llengües iberoromàniques com de les gal·loromàniques. Sobre aquesta qüestió, és pertinent portar a col·lació l'afirmació d'Antoni M. Badia i Margarit a *Gramàtica de la llengua catalana*, Barcelona, 1994, p. 23:

“Els qui en resolen l'afiliació simplement atribuint-lo a l'anomenada Iberoromània (concepte vàlid sobretot en sentit geogràfic), obliden d'afegir que aquesta llengua ocupa una posició cèntrica dins la Romània occidental; que si totes les llengües romàniques comparteixen una estructura comuna heretada del llatí, l'afinitat entre català i occità en fa veritablement dues llengües bessones, i que els factors històrics que condicionaren la formació del català el marcaren amb certs trets de parlars gal·loromànics. Això no vol dir que aquesta llengua, per raó del seu emplaçament peninsular, no participi en una bona mesura de tractaments semblants als de les altres llengües hispàniques, més en la morfologia que en la fonètica, i d'una manera especial en el vocabulari (...). Resultat: la llengua catalana es realitza dins un espai de confluència de factors provinents o relacionats amb els quatre vents, sense excloure'n la via del mar”.

La centralitat de què parla Badia i Margarit fa que el català sigui una llengua que resulta propera als parlants d'altres llengües romàniques, una llengua que possibilita la intel·ligibilitat sense grans esforços a qui ja coneix una llengua romànica. En donem unes mostres sintàctiques i lèxiques al quadre 3.

CATALÀ	Tinc calor	En tinc	Jo tinc fred	Plou	Què és, això?
ESPANYOL	Tengo calor	Tengo	Yo tengo frío	Llueve	¿Qué es esto?
FRANCÈS	J'ai chaud	J'en ai	Moi j'ai froid	Il pleut	Qu'est-ce que c'est, ça ?
ITALIÀ	Ho caldo	Ne ho	Io ho freddo	Piove	Cosa è questo?
OCCITÀ	Ai caud	N'ai	leu ai freg	Plòu	Qu'es, aquò?
PORTUGUÈS	Tenho calor	Tenho	Eu tenho frio	Chove	O que é isto?

Quadre 3. Exemples sintàctics d'algunes llengües romàniques properes al català

Aquestes pocs exemples són suficients per a fer veure que el català comparteix amb les altres llengües del quadre l'ordre bàsic subjecte-verb-complement en les frases declaratives, excepte quan el complement és representat per un pronom àton, com ara el pronom *en* (o *ne*) que apareix en algunes frases de la segona columna. En aquests casos, el pronom àton en funció de complement s'adjunta al verb a causa de la seva naturalesa morfofonològica. En català, com en la majoria de les altres llengües romàniques, el subjecte oracional pot ser el·líptic, és a dir, pot quedar sobreentès. En això, l'excepció és el francès, llengua que per a formar una frase necessita sempre un subjecte, encara que es tracti d'una impersonal com *Il pleut*. En aquestes construccions, el pronom que s'empra és el menys marcat del paradigma: *il* (cf. les columnes primera, tercera i quarta). Tanmateix, el català s'alinea amb el francès, l'occità i l'italià a l'hora d'expressar el complement directe partitiu a través d'un pronom feble (*en/ne*), mentre que l'espanyol i el portuguès no disposen d'aquest pronom. La darrera columna del quadre mostra que l'ordre bàsic entre el subjecte i el predicat de les declaratives s'altera en les frases interrogatives de totes aquestes llengües. Exemples com aquests mostren que l'acostament al català ens apropa també a les altres llengües romàniques.⁵

A més a més, cal afegir que els catalanoparlants, per les raons sociolingüístiques esmentades més amunt, tenen un bon coneixement com a mí-

5. Per a un estudi contrastiu de diferents aspectes lèxics, sintàctics i semàntics en l'aprenentatge de les llengües romàniques realitzat en el marc del projecte Ariadna del programa Socrates-Jeunesse de la Comunitat Europea, vegeu Manuel Tost (ed.). *Ensenyament-aprenentatge de les llengües romàniques. Nous enfocaments*, ICE-UAB, Bellaterra, 1998.

nim d'una altra llengua romànica (espanyol, francès, occità, italià o sard). Aquest bagatge lingüístic dels catalanoparlants afavoreix la intercomprensió amb els altres parlants romànics.

La sensibilitat dels catalanoparlants per a les qüestions lingüístiques ha fet que sempre s'hagin implicat activament en la defensa d'una diversitat lingüística sostenible a tot el món. Aquest és l'objectiu de Linguapax, una xarxa internacional vinculada a la Unesco, que sorgeix el 1987 i avui està plenament consolidada⁶. N'és un altre exemple rellevant la Conferència Mundial de Drets Lingüístics que tingué lloc a Barcelona el 1996, en la qual es proclamà una Declaració Universal de Drets Lingüístics que ha esdevingut un referent internacional⁷.

Actualment, cal remarcar sobretot l'activitat de Linguamón-Casa de les Llengües en suport de la diversitat lingüística⁸.

VII. LA COMPRESIÓ RECÍPROCA DE LES LLENGÜES EUROPEES

Són diverses les llengües que es parlen a Europa, per això mateix els ciutadans europeus necessiten urgentment disposar d'eines lingüístiques que facilitin la comunicació amb els altres membres de la comunitat europea. D'altra banda, la Unió Europea té la responsabilitat de preservar la riquesa lingüística del continent. No pot imposar-ne una i deixar de banda les altres. L'única via per a aconseguir aquest doble objectiu aparentment paradoxal de possibilitar la intercomunicació lingüística i no marginar cap llengua és impulsar la intercomprensió entre els parlants de les llengües europees començant per les llengües històricament relacionades, com ara les llengües romàniques. Si des de l'ensenyament primari, secundari i universitari s'arriba a aconseguir que els joves es comuniquin amb els parlants de les llengües veïnes sense deixar de parlar cadascú la seva llengua, s'haurà fet un pas molt important cap a la cohesió europea i, a la vegada, cap a la conservació de la pluralitat lingüística. Per a aconseguir-ho, però, calen

6. Vegeu <http://www.linguapax.org> (accés el desembre de 2010).

7. Aquesta convocatòria va ser promoguda pel PEN Club Internacional i l'ONG catalana CIEMEN, amb el suport de la Unesco. Vegeu <http://www.linguistic-declaration.org> (accés el desembre de 2010).

8. Vegeu <http://www.linguamon.cat> (accés el desembre de 2010).

programes de promoció i difusió de la intercomprensió i la creació de materials didàctics i d'aules multilingües, però cal sobretot que les institucions educatives es proposin seriosament la intercomprensió com a objectiu.

No es tracta pas de formar europeus que acabin parlant com Fra' Salvatore en *Il nome della rosa* d'Umberto Eco —el monjo llec que barreja tres o quatre llengües en una mateixa frase—, sinó d'aconseguir que els parlants d'una llengua romànica (o europea) tinguin la possibilitat de comunicar-se en la seva llengua, que és com dir la possibilitat de parlar, de fer-se sentir. Com diu Jesús Tuson a *Patrimoni natural*, Barcelona, 2004, p. 98,

“hi ha raons de pes perquè la gent es prengui la molèstia (o, més aviat, el plaer) d'aprendre llengües per obrir vies potents en el camí de l'entesa; perquè la comunicació interpersonal, cara a cara, sempre serà un dels guanys essencials de la nostra espècie, i perquè el món se'ns ha empetitit de manera espectacular fins a convertir les distàncies en un no res. I és aquí que cal fer una aposta de futur: l'aprenentatge lliure de llengües, tantes com sigui possible.”

Tanmateix, tant o més important que el que acabem de dir és la necessitat de trencar les barreres mentals que obstaculitzen la comunicació entre parlants de llengües veïnes. Massa sovint ha estat considerat de mala educació contestar en la nostra llengua a qui ens parla en una altra llengua, encara que sapiguem que ens entendreà. (D'això, els catalanoparlants en tenim experiència). Si es vol afavorir el plurilingüisme, cal insistir en el fet que quan hi ha intercomprensió els parlants no cal que deixin d'emprar la seva llengua. Només eliminant prejudicis lingüístics i oferint les eines bàsiques per a l'aprenentatge aconseguirem amb poc temps (molt menys del que demana aprendre bé una altra llengua) que les noves generacions sentin que les altres llengües europees no els són estranyes ni alienes i que la comprensió receptiva oral i escrita de les llengües veïnes els fa més europeus. Ho expressa molt bé Umberto Eco al final del seu llibre *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea* (1993), que citem de la traducció espanyola, quan parla de l'Europa que podem construir:

“En el mejor de los casos, [una Europa] de personas que pudieran encontrarse hablando cada uno su propia lengua y entendiendo la del otro, que no sabrían hablar de manera fluida, pero que al entenderla, aunque fuera con dificultades, entenderían el 'genio', el universo cultural que cada uno expresa cuando habla la lengua de sus antepasados y de su propia tradición”.

VIII. EL CATALÀ HA DE FORMAR PART DE L'EDUCACIÓ PLURILINGÜE DELS EUROPEUS

Els projectes europeus d'intercomprensió de les llengües romàniques no s'han de limitar a les llengües més parlades o a les que tenen el suport d'un estat. La Unió Europea ha de demostrar que vol vetllar pel reconeixement de les llengües del continent, perquè cap llengua no acabi desterrada. I el català és una de les llengües que no pot ser tractada com a llengua residual pel fet de no tenir un estat potent al darrere. I això no només perquè –tal com hem dit– el català comparteix molts trets fonològics, morfològics, lèxics i sintàctics amb les altres llengües romàniques i, per tant, el coneixement d'aquesta llengua facilita el coneixement de les altres llengües romàniques. Hi ha una altra raó més forta encara i és que el català és una llengua de cultura moderna i potent. Familiaritzar-se amb el català és acostar-se a la cultura catalana, que és part de la cultura europea.

A més, hem de tenir present que any rere any augmenta el nombre d'estudiants del programa Erasmus que fan estada a les universitats de les terres de parla catalana. Aquests estudiants necessiten tenir almenys un coneixement receptiu de la llengua. Els cal, per tant, poder disposar d'eines que els permetin assolir aquest coneixement. D'altra banda, les universitats europees acullen també molts estudiants catalans que són i seran bons usuaris dels programes d'intercomprensió. Aquests programes han de servir també per als treballadors estrangers instal·lats en els territoris de parla catalana. Concretament, la Generalitat de Catalunya va aprovar fa anys el *Pla de Ciutadania i Immigració*, un dels objectius del qual és l'acolliment lingüístic. El Pla impulsa el coneixement i ús del català, tant en la primera acollida com en la formació ulterior. En l'àmbit educatiu es consolida aquesta llengua com a llengua d'ús de tot l'alumnat i element comú d'identitat i cohesió.

Sortosament, la majoria dels projectes plurilingües existents han incorporat el català des de l'inici o més tardanament. És el cas, entre altres, de *EuroComRom*, *Eurom-Romanica Intercom*, *Galanet-Galaprop*, *Ariadna-Minerva* i *Unió Llatina-Itineraris Romànics*. Són programes divergents pel que fa al nombre de llengües romàniques que abasten, a la metodologia, als objectius (llengua escrita o oral) i a l'àmbit d'actuació (públic adult, adolescent o infantil). Tanmateix, tots tenen la mateixa motivació i segueixen

el *Marc comú europeu de referència per a les llengües*, una guia per a l'ensenyament i aprenentatge lingüístic a la Unió Europea que inclou una escala per comparar el nivell de competència entre diferents idiomes. D'altra banda, s'ha elaborat un conjunt de recursos electrònics per a aprendre la llengua i la cultura catalanes especialment pensat per als estudiants de mobilitat que visiten les universitats de les terres de parla catalana, entre els quals destaquen *Intercat* i *Fontdelcat*.

Confiam que en les futures aproximacions didàctiques al plurilingüisme s'hi inclouran les llengües europees que, tot i no ser minoritàries en el seu territori, són discriminades pel centralisme estatal. Ens calen propostes respectuoses i obertes, que acostin els parlants de les llengües grans i petites. Ens ho adverteix George Steiner a *La idea d'Europa*, Barcelona, 2004, p. 91: "Europa sens dubte morirà si no lluita per les seves llengües, les seves tradicions locals i les seves autonomies socials".

A tots ens interessa que visqui l'Europa de la diversitat equitativa, de la intercomprensió i del reconeixement. Una altra Europa no valdria la pena.

3. L'insegnamento dell'italiano nel mondo: quale futuro?

La tesi che presentiamo in queste pagine è semplice e si articola in queste poche affermazioni, che cercheremo di approfondire nei vari paragrafi:

- ci sono circa 900.000 studenti di italiano nel mondo: è una cifra notevole ma non si può prevedere se rimarrà costante, perché la competizione con altre lingue, europee e non, può ridurre questo numero in maniera drammatica in pochi anni;
- il sostegno di Francia, Spagna e Germania alla diffusione delle loro lingue (le concorrenti dirette dell'italiano) è migliore di quello offerto dall'Italia; al momento il portoghese non è un concorrente, ma la crescita del Brasile mette le basi per una forte espansione anche del portoghese;
- il punto “b” descrive una situazione di competizione tra le lingue romanze (escludendo il rumeno che, al momento, non è ancora presente nel mercato internazionale delle lingue): a nostro parere il principio *mors tua vita mea* è suicida per tutti, perché il futuro è del complesso “lingue romanze”, non delle singole lingue: la nostra tesi è che solo un lavoro integrato di promozione e insegnamento delle lingue romanze, soprattutto nei paesi di lingua neolatina, possa farle sopravvivere nel mercato delle lingue insieme all'inglese e, forse, al cinese.

Abbiamo indicato la nostra tesi in maniera immediata e diretta perché sia chiaro al lettore che lo *status quo* che descriviamo (limitandoci all'italiano,

ma crediamo che questa affermazione sia valida anche per le altre lingue romanze) è uno *status quo* fragile, precario: chi non è convinto di questo assunto, può o approfondire la riflessione nel resto dell'articolo o decidere di non leggerlo, considerandolo "pessimista" o "velleitario".

Al fine di evitare qualifiche di "ottimismo" o "pessimismo", ma anche di cadere nel pericolo di *wishful thinking* (espressione inglese che ha ormai sostituito la latina *putant quod cupiunt*), scriveremo questo testo con uno stile poco elegante, fatto di elenchi, di punti separati, in modo da consentire al lettore di valutare ogni punto in sé, senza confonderlo con l'eleganza della prosa o con periodi ciceroniani, che spesso vogliono dare corpo alla complessità ma risultano solo confusi.

I. LO STATO ATTUALE DELL'ITALIANO NEL MONDO

Sulla base delle varie fonti ufficiali o di ricerche accademiche, abbiamo detto che gli studenti di italiano sono calcolati, intorno a 900.000 (vedi l'appendice per un'analisi più dettagliata); chi sono questi studenti e perché studiano l'italiano?

I.1. Due tipi di studenti di italiano

Sono disponibili varie indagini e ricerche sul tema, alcune finanziate dallo Stato, altre opera di studiosi indipendenti (Medici M., Simone R.: 1971; Mastrelli Anzilotti G.: 1982; Presidenza del Consiglio dei Ministri: 1983; Baldelli I.: 1987; Freddi G.: 1987; Tassello G., Vedovelli M., 1996; Vedovelli M., Villarini A., 1998; De Mauro, T., *et al.*: 2002; Balboni, P. E., Santipolo, M.: 2003, Bizzoni F., De Fina A.: 2003; Scaglione S., 2004; Santipolo M.: 2006). Da queste ricerche, ma anche dalla nostra esperienza di formazione internazionale di insegnanti di italiano (Laboratorio Itals, dell'Università Ca' Foscari di Venezia, che ha creato una rete informativa di oltre 7.000 docenti) e dalle mailing list di docenti di italiano, vediamo che ci sono due tipi di studenti di italiano nel mondo:

I.1.1. Studenti di origine italiana, rivolti al loro passato

Secondo il Ministero degli Esteri i discendenti di italiani nel mondo sono circa 58 milioni: tra il 1861 (l'unione dei vari stati italiani, con un enorme

sconvolgimento economico) e gli anni Cinquanta, dopo la Seconda Guerra Mondiale che lascia l'Italia distrutta, emigrano circa 24 milioni di italiani, la metà della popolazione di allora — probabilmente una delle maggiori migrazioni della storia; tra i loro discendenti sono circa 2,5 milioni i cittadini stranieri che conservano anche la cittadinanza italiana (e conservano il diritto di voto per eleggere 12 deputati e 6 senatori).

Tra questi “italiani” ci sono la maggior parte degli studenti di italiano: sono studenti che vogliono recuperare le loro radici etniche e culturali, perché discendono da emigranti italiani. Ma l'Italia è un paese bilingue — anzi, al momento dell'Unità d'Italia, nel 1861, solo il 2,5 % degli italiani fuori dalla Toscana e da Roma conosceva l'italiano e solo con la televisione — quindi alla fine delle grandi migrazioni, l'italiano è diventato la lingua principale degli italiani: la lingua materna — e spesso l'unica lingua delle classi più umili, quelle che emigravano — era il “dialetto”, parola che in Italia indica lingue totalmente indipendenti dall'italiano (e, nel caso dei dialetti del Nord, sono lingue del gruppo neo-latino occidentale, mentre l'italiano è nel gruppo orientale): i discendenti dei vecchi emigranti conoscono spesso un po' di dialetto, e quindi per loro l'italiano non è una lingua etnica da recuperare e ammodernare, ma una vera e propria lingua straniera.

Questi studenti rivolti al loro passato, e che identificano l'italiano come la marca caratterizzante della loro identità familiare, sono quelli più curati dalla politica di sostegno del Ministero degli Esteri, che finanzia 34.791 attività di insegnamento e di sostegno scolastico in 35 Paesi, impegnando 6.500 insegnanti e interessando 647.444 studenti (dati ministeriali del 2010).

Se da un lato questo gruppo di studenti è il maggiore nel totale di chi studia italiano, dall'altro è il gruppo più a rischio: il legame con l'Italia è ancora vivo per i discendenti degli emigranti degli anni 1945-1960 (la grande ondata migratoria dopo la distruzione dell'economia italiana seguita al fascismo e alla guerra), è una generazione di quarantenni che vuole l'italiano per i loro figli, cioè i nipoti degli emigranti, ma il legame è destinato a divenire più debole con il passare degli anni e con la concorrenza di altre lingue dominanti; si pensi al Brasile, ad esempio (solo nei tre stati del sud ci sono 2,5 milioni di discendenti di *veneti*, cioè di una regione che ha meno di 5 milioni di abitanti, e usano ancora il dialetto veneto come lingua etnica):

l'amministrazione Lula ha puntato ad insegnare a tutti, oltre all'inglese, anche lo spagnolo, e ci chiediamo quanti bambini e ragazzi conserveranno un interesse tale per l'italiano dei loro nonni da fargli studiare una terza lingua straniera...

1.1.2. Studenti interessati all'Italia di oggi e di domani

In Australia, dove la comunità di origine italiana è la seconda dopo quella di origine inglese, gli studenti di italiano senza origine italiana hanno superato gli studenti discendenti da italiani: è un caso ancora raro, ma esiste. Sono studenti interessati all'Italia di oggi e al modo in cui essa entra nel XXI secolo: è una potenza industriale, ha un grandissimo passato letterario, artistico, musicale, ha una forte attrazione come paesaggio, città d'arte, qualità della vita, cucina, ha espressioni d'arte e artigianato molto prestigiose, da Armani a Prada, da Renzo Piano alla Ferrari.

Ma questi studenti spesso sono interessati non solo all'Italia, ma all'Europa – alla sua tradizione culturale, al suo modello economico, politico e sociale, vista come alternativa al liberalesimo materialistico del Nord America e soprattutto ai modelli di capitalismo darwiniano asiatico e africano. Quindi sono studenti di “europeo”, e scelgono oggi l'italiano ma i loro fratelli minori potrebbero con le stesse motivazioni scegliere il francese, il tedesco, e così via (ma questo è vero anche per il francese, il tedesco, lo spagnolo ecc.).

Il futuro delle lingue europee non-inglese, e nel nostro caso specifico dell'italiano, è legato all'immagine dell'Europa, al suo patrimonio storico e culturale, al suo modello di economia di mercato attenta ai problemi sociali – e un po' anche al fascino delle cose fragili, forse in declino, ma ancora eleganti ed affascinanti (è la nostra percezione di 30 anni di lavoro nel settore, ma non abbiamo ricerche scientifiche per sostenere quest'idea).

1.2. Perché questi studenti studiano l'italiano

Abbiamo citato sopra le molte ricerche su questo tema, e in parte abbiamo già risposto nel paragrafo precedente, ma riprendiamo qui il tema in sintesi. La motivazione è di tre tipi:

1.2.1. Legame con le origini italiane

Tradizionalmente la maggior parte degli studenti di italiano è costituita da persone interessate alle proprie radici identitarie.

Questo pubblico, abbiamo detto, *non è stabile*:

- con il passare degli anni, può venire a mancare la motivazione al recupero del proprio passato familiare, oppure l'interesse per l'Italia può essere soddisfatto da film, viaggi, libri tradotti nelle varie lingue;
- la speculazione finanziaria potrebbe attaccare l'Italia così come è accaduto nel 2010 con Grecia, Irlanda e, in parte, Spagna e Portogallo, anche se la situazione economica italiana è più solida di quella di questi paesi, e quindi i discendenti di italiani tenderebbero a nascondere la loro origine anziché iscriversi a corsi di italiano per cercare di conservarla;
- anche se questo pubblico rimane fedele alla lingua delle sue origini, l'interesse si trasforma in iscrizione ai corsi se l'italiano è la seconda lingua straniera insegnata nella scuola, ma se diviene la terza (come nell'esempio del Brasile), è difficile che l'italiano mantenga i suoi numeri: recuperare le proprie origini è un lusso, e non tutti hanno il tempo o i mezzi cognitivi per permetterselo...;

1.2.2. Interesse culturale

È un tipo di studenti che include discendenti di italiani ma anche studenti che non hanno origini italiane. È un pubblico *stabile, forse crescente*, ma ha visto un cambiamento sostanziale negli ultimi anni.

Tradizionalmente la cultura italiana era legata a tre ambiti, letteratura, arte, opera; nella seconda metà del XX secolo si è aggiunto il cinema. Siccome la forza attrattiva di Dante, Michelangelo, Verdi e Fellini rimane viva, è una motivazione stabile, ed è quella alla quale danno risposta di Dipartimenti di Italiano nelle Università-dipartimenti che spesso sono di “filologia romana”, in cui domina il francese, quindi sono le dinamiche accademiche che possono ridurre l'offerta di italiano nei casi in cui il francese è a rischio e i docenti di francese, di solito in maggioranza nel dipartimento, mettono un blocco a italiano e spagnolo: su questo fenomeno suicida per le lingue

romanze, che abbiamo visto in tanti dipartimenti nel mondo, torneremo nella nostra proposta conclusiva.

Accanto all'interesse per l'Italia dei secoli d'oro, c'è però un'attenzione di tipo nuovo per l'Italia d'oggi, che produce nuove forme di arte — l'alta moda, il design di arredamento e oggetti per la casa, gli stilisti delle automobili, la canzone d'autore — e questo è un pubblico potenzialmente in crescita, anche se i dipartimenti universitari tendono a ignorarlo: abbiamo visitato pochi mesi fa una grande città americana nelle cui università la frequenza ai corsi “tradizionali” di italiano è in diminuzione, mentre si è aperto con grande successo un corso di italiano nella facoltà di architettura e design;

1.2.3. L'interesse economico e turistico

Da un lato, le grandi aziende italiane sono ormai multinazionali; dall'altro, molte aziende europee, americane, asiatiche hanno interessi in Italia; infine, l'Italia rimane una delle principali attrazioni nel turismo internazionale e gli italiani sono turisti stabili in molte aree europee e medio-orientali: c'è quindi un bisogno di italiano per ragioni di lavoro, e questo è un pubblico *crescente*, che viene soddisfatto non dai dipartimenti ma dai centri linguistici universitari o dalle scuole private, che sono in aumento.

Inoltre, il fatto che molti italiani lavorino in aziende, banche, università in Europa, aumenta la richiesta di scuole italiane o di corsi di italiano per i loro figli, in previsione di un ritorno in Italia.

La forte crescita del mercato editoriale dell'italiano per stranieri (Berrettini L.: 2008) si concentra proprio nel settore di materiali didattici che rispondono a questa motivazione economica, accademica, turistica.

II. IL RUOLO DELLA POLITICA DELL'ITALIA NELLA PROMOZIONE DELL'ITALIANO

Abbiamo già sintetizzato nell'introduzione la nostra valutazione, definendo la politica dell'Italia meno efficace di quella di altri paesi europei. Cerchiamo di motivare questa affermazione.

In uno studio che abbiamo fatto per il Ministero degli Esteri (Balboni, P. E.: 2007) abbiamo tracciato le linee di una politica di qualità per il marke-

ting e la promozione di un prodotto (l'italiano) nel mercato globale (delle lingue); vediamo i punti principali:

II.1. Marketing, posizionamento di qualità del "prodotto" lingua italiana

In un mercato delle lingue che risulta estremamente competitivo e che è caratterizzato dal principio *value for money*, il sostegno dell'Italia a scuole, centri, ecc. non è sempre legato alla loro qualità, al *value* che forniscono rispetto al *money* (e anche il tempo è *money*) che richiedono agli iscritti e che ricevono dallo Stato: nell'azione di sostegno economico, che si può intuire nell'Appendice, manca una politica di selezione qualitativa, che indichi dei *benchmark* e premi chi li rispetta e riduca il sostegno a chi li ignora; questa tradizione di finanziamenti senza un reale controllo di qualità penalizza l'italiano perché spesso si trova maggiore garanzia di qualità in corsi di francese, spagnolo, tedesco — i concorrenti dell'italiano;

II.2. Qualità della politica di promozione

Una "politica" degna di tal nome è caratterizzata da:

- una *mission* ben chiara, sulla quale se ne misura il successo: l'Italia ha scelto come *mission* principale della sua azione di sostegno il pubblico dei discendenti di italiani: ma, come abbiamo detto, è un pubblico instabile e destinato a ridursi; forse è una politica che ha buon senso, cioè investe i suoi scarsi fondi nel sostegno, per quanto possibile, di questo pubblico, lasciando che le altre due motivazioni (interesse culturale e interesse economico) si mantengano da soli;
- *sistematicità* dei processi e delle azioni: la politica italiana ha avuto accelerazioni improvvise (nel secondo governo Berlusconi per cinque anni c'è stato un Ministero per gli Italiani nel Mondo), e per rallentamenti altrettanto improvvisi (il successivo governo Prodi aveva un Sottosegretario per questo settore, l'attuale governo Berlusconi non ha una figura dedicata). Non esiste una struttura con peso politico che possa garantire la sistematicità, ogni Ministro degli Esteri o dell'Istruzione agisce secondo un disegno proprio;

II.3. Certezza delle risorse, ampie o scarse che siano

Tutti i Paesi in questi anni stanno effettuando tagli di bilancio nel settore della promozione della propria lingua, e anche l'Italia ha avuto nel 2010 riduzioni forti nel settore; chi ha deciso la logica secondo la quale fare i tagli di bilancio ha preferito conservare dove possibile il finanziamento ai corsi per discendenti di italiani, quindi conservare l'attenzione al passato, e ha tagliato la formazione dei docenti di italiano, quindi i fondi che possono produrre qualità di insegnamento, *value for money*, rispondendo soprattutto alla domanda di chi vuole l'italiano per ragioni economiche e turistiche.

Le poche risorse disponibili, inoltre, sono incerte: vista la necessità continua di tagli di bilancio e quindi gli spostamenti delle risorse da un settore a un altro, i Consolati e gli Istituti Italiani di Cultura spesso non sanno se e quanti fondi avranno a disposizione nei mesi successivi e quando saranno disponibili.

La situazione degli altri enti nazionali europei per la promozione delle lingue e delle culture, inclusa quella dell'Unione Latine per la quale scriviamo questo saggio, non è migliore per quanto riguarda i fondi, ma spesso la politica che definisce come, quando e quanti fondi è più sistematica e certa di quella italiana.

C'è poi un dettaglio, minimo ma fondamentale, di politica occupazionale: lo Stato italiano non permette agli Istituti Italiani di Cultura di assumere cittadini italiani all'estero: quindi gli insegnanti di madrelingua italiana (essenziali nei corsi di un Istituto Italiano di Cultura) possono essere impegnati in queste strutture solo se sono cittadini stranieri — il paradosso è che con questa logica i soli insegnanti di madrelingua italiana che possono essere utilizzati stabilmente sono quelli delle aree italofole della Svizzera, della Slovenia e della Croazia...

III. PROSPETTIVE PER IL FUTURO, TRA INSTABILITÀ E RILANCIO

Anche se la politica di sostegno alla diffusione dell'italiano fosse ottima, il futuro dell'italiano (ma anche dello spagnolo, del francese e eventualmente del portoghese) non è roseo per tre ragioni:

1. *l'obbligo dello studio dell'inglese* è ormai generalizzato nel mondo, quindi l'italiano e le altre lingue sono sempre seconda lingua straniera; in alcuni casi divengono terza lingua: ad esempio, un sesto della popolazione mondiale vive in India, dove ci sono 19 lingue ufficiali ma l'hindi ha una funzione prevalente, quindi le centinaia di milioni di indiani che non ce l'hanno come lingua madre (a cominciare dall'area più produttiva, lo stato di Mumbai, dove si parla marate), devono studiare hindi e inglese, ed è difficile che scelgano un'ulteriore lingua europea se non ne hanno bisogno per ragioni economiche;
2. *alcune situazioni sono instabili*: il pubblico dei discendenti degli italiani (ma vale per i discendenti di spagnoli o portoghesi in Nord Europa) è instabile; il francese in Maghreb, ma anche in Medio Oriente, è legato a scelte politiche, come insegna il caso dell'Algeria; anche scelte politiche forti, come quella per il sostegno del francese in Québec, possono provocare reazioni come quella di aziende si trasferiscono da Montreal a Toronto o la caduta delle scuole bilingui in altre province canadesi che si sentono "derubate" dall'"eccesso" di protezione garantito al francese con le tasse pagate dalla popolazione anglofona;
3. *c'è un pubblico volubile*, quello interessato all'Europa come punto di riferimento culturale e socio-economico, e che sceglie di studiare una lingua in quanto *europea*: è una scelta variabile e legata all'immagine che i Paesi europei offrono: ad esempio, la vittoria del campionato mondiale di calcio nel 2006 ha fatto aumentare gli iscritti di italiano in molte parti del mondo; il rating di Moody's che, sulle prime pagine dei giornali, indica che la Spagna non è più quella attraente della *movida* ma quella della crisi economica rende meno attraente questa lingua. Inoltre, l'immagine di un Paese è legata anche a quella dei suoi leader: il Brasile di Lula di questo primo decennio del secolo è dotato di grande attrazione, ma in questi giorni viene eletto un nuovo presidente e non sappiamo cosa ne seguirà in termini di immagine; gli stessi Berlusconi, Sarkozy e Zapatero sembrano ormai in una parabola discendente e quindi l'immagine che hanno proiettato del loro Paese è destinata a cambiare presto. Questa volubilità del pubblico che segue la "moda" di una lingua o di un Paese è comunque un fattore di rischio per il complesso delle lingue europee.

Di fronte all'instabilità del “mercato” e alla situazione delle lingue romanze come “seconda lingua straniera” dopo l'inglese, l'azione di promozione delle singole lingue può dare soddisfazioni momentanee a questa o quella lingua, ma non a lungo periodo. Nel lungo periodo *tutte* le lingue romanze sono penalizzate, perché devono variare continuamente l'offerta seguendo la “moda” del momento, e questo processo di estrema flessibilità riduce la qualità (i corsi e gli insegnanti di qualità non si creano e non si chiudono in un mese) e quindi la capacità di attrarre studenti.

Le vie da percorrere, a nostro avviso, sono due:

III.1. Nel mondo romanzo

In questo contesto la chiave di volta per il sostegno e la promozione delle lingue romanze è l'intercomprensione, non fine a se stessa ma come primo contatto con più lingue romanze, tra le quali poi ogni persona sceglie quella che le interessa di più. Riprendendo il nome di un celebre progetto degli anni Novanta, la nostra proposta è quella di un *éveil aux langues romanes*, destinato a chi ha già una lingua romanza come madrelingua. Ad esempio, in Francia si potrebbero proporre iniziative di avvicinamento all'italiano, allo spagnolo e al portoghese (al momento il rumeno non ci pare possa rappresentare un obiettivo realistico) non tanto con la finalità di insegnare subito queste lingue ma piuttosto facendo notare agli studenti francofoni che:

- la vicinanza linguistica è un vantaggio, offre risultati maggiori e più rapidi rispetto allo studio, ad esempio, del tedesco o del russo;
- se si studia una lingua romanza, ad esempio lo spagnolo, la capacità di intercomprensione con italiano e portoghese aumenta;
- in futuro, è possibile passare ad uno studio sistematico di un'altra lingua romanza, facilitata dalla propria madrelingua e dalla conoscenza di un'altra lingua neolatina. È il principio tipico dei supermercati, “compri tre e paghi due” – e se a qualche spirito nobile questo paragone può sembrare squallido, ricordiamo che i supermercati sono “super” perché sanno stare nel mercato, e qui stiamo parlando del “mercato delle lingue”, dove le nostre lingue devono attrarre l'attenzione in un mercato dove il tedesco ha già forza e stanno entrando nuove lingue, come il russo, il cinese, l'arabo;

III.2. Nel mondo non romanzo

In questo contesto si devono realizzare sforzi congiunti per le lingue romanze, perché è l'intero gruppo di queste lingue che viene sentito come "inutile". Nel 1994 abbiamo scritto un libro dedicato alla didattica dell'italiano che partiva dal principio provocatorio "come insegnare una lingua inutile", assai poco apprezzato da molti italianisti fedeli al principio *putant quod cupiunt*; la risposta che davamo alla nostra domanda era: forse l'italiano è una lingua inutile, e allora facendone un prodotto di lusso. Il lusso è inutile ma attrae e dà piacere.

Promuovere le lingue romanze come un lusso, qualcosa di bello, che apre un mondo ricco di piaceri inutili e crescenti (appreso lo spagnolo, si potrà apprendere facilmente l'italiano: è il principio del punto "a") è il modo saggio per *aumentare* il numero di studenti di lingue romanze, con beneficio di tutti; farsi invece la concorrenza tra lingue romanze, significa *dividersi* un mercato esistente, senza aumentarlo.

Qualcuno può leggere queste mie conclusioni come illusorie, *fuori dalla realtà*. Penso che se continuiamo a promuovere separatamente le lingue romanze e porle in concorrenza tra loro, tra pochi decenni saranno le lingue romanze ad essere *fuori dalla realtà*.

IV. APPENDICE

Secondo i dati del Ministero degli Esteri in ottobre del 2010 le strutture per la promozione dell'italiano sono le seguenti:

— *Istituti Italiani di Cultura*

Dei 90 Istituti di cultura che compongono la nostra rete, 81 offrono corsi di italiano di vario tipo.

Nel 2007 sono stati attivati più di 7.000 corsi, con circa 80.000 studenti, con una crescita del 40 % dal 2000. 70 Istituti svolgono attività ufficiale di certificazione della conoscenza dell'italiano.

— *Istituzioni scolastiche all'estero*

179 Scuole italiane.

111 Sezioni italiane presso Scuole straniere.

Circa 31.000 alunni frequentano scuole italiane o sezioni italiane

presso scuole straniere ed europee, alle scuole dell'infanzia alle scuole secondarie.

- *Società Dante Alighieri*
422 Comitati nel mondo; nel 2007 sono stati attivati 5.885 corsi per 202.794 studenti.
- *Corsi per connazionali o discendenti di italiani all'estero*
Vengono realizzate 34.791 attività di insegnamento e di sostegno scolastico in 35 Paesi, che possono essere gestite da enti, associazioni, comitati e scuole locali ai quali il Ministero degli Affari Esteri concede contributi. Per l'attuazione dei corsi di lingua e cultura italiane sono impiegati soprattutto docenti locali temporanei assunti direttamente, sulla base della normativa locale. Gli allievi interessati alle attività dei corsi sono circa 647.444 in tutto il mondo.
- *Lettorati d'italiano presso le università straniere*
Il Ministero degli Esteri gestisce 418 Lettori Universitari, di cui 263 di ruolo in 90 Stati e 141 assunti localmente con contributo MAE dalle Università. I lettori di ruolo coprono circa 36.200 studenti.

V. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI, P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI, P. E., SANTIPOLO M. (a cura di), (2003), *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.
- BALBONI, P. E. (2007), "Qualità della politica, qualità dell'insegnamento", in *Studi di glottodidattica*, n. 4.
- BALDELLI, I. (a cura di) (1987), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulla motivazione allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- BERRETTINI, L. (2008), *I materiali per la didattica dell'italiano L2 nel mondo: una ricognizione*, Perugia, Guerra.
- BIZZONI, F., DE FINA, A. (a cura di) (2003), *Italiano e italiani fuori d'Italia*, Perugia, Guerra.

- DE MAURO, T., BARNI, M., MIRAGLIA, L., VEDOVELLI, M. (2002), *Italiano 2000. Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- FREDDI, G. (a cura di) (1987), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Firenze, Le Monnier.
- MASTRELLI, ANZILOTTI G. (a cura di) (1982), *L'Italia e l'insegnamento dell'italiano all'estero*, numero monografico di *Civiltà Italiana*, n. 1/3.
- MEDICI, M., SIMONE, R. (a cura di) (1971), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Roma, Bulzoni.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI (1983), *L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero*, Roma, Poligrafico dello Stato.
- SANTIPOLO, M. (a cura di) (2006), *L'italiano: contesti d'insegnamento, in Italia e all'estero*, Torino, Utet Università.
- SCAGLIONE, S. (a cura di) 2004, *Italiano e italiani nel mondo. Italiani all'estero e stranieri in Italia: identità linguistiche e culturali*, Roma, Bulzoni.
- TASSELLO, G., VEDOVELLI, M. (1996), *Scuola, lingua e cultura nell'emigrazione italiana all'estero. Bibliografia generale (1970-1995)*, Roma, Centro Studi Emigrazione.
- VEDOVELLI, M. (2005), "L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria", in Jafrancesco, E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Roma, Edilingua.
- VEDOVELLI, M., VILLARINI, A. (a cura di), (1998), *La diffusione dell'italiano nel mondo. Lingua, scuola ed emigrazione. Bibliografia generale (1970-1999)*, numero monografico di Studi Emigrazione, n. 132.

4. A política linguística da União Europeia e as línguas românicas

A crescente globalização da sociedade europeia, os avanços tecnológicos e uma maior mobilidade das pessoas fazem com que vivamos cada vez mais numa realidade multilingue e multicultural. O principal objectivo da política linguística da União Europeia¹ (UE) é sensibilizar a opinião pública para o valor e as oportunidades oferecidas por esta acrescida diversidade linguística e, nomeadamente, que cada cidadão da UE saiba falar pelo menos duas línguas estrangeiras, para além da sua língua materna². Nesta perspectiva as competências linguísticas são vistas como um trunfo importante perante este novo quotidiano cultural e linguisticamente complexo e como uma mais valia profissional e empresarial. Esta dimensão (inter)cultural, social e económica das competências linguísticas é claramente reconhecida por outras políticas da União Europeia, como sejam a política de educação e formação 2020³ e a "UE 2020"⁴, a estratégia global da UE para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. A "comunicação

1. Para mais informações sobre a política linguística da União Europeia ver http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_pt.pdf e http://ec.europa.eu/education/languages/index_pt.htm
2. O objectivo "língua materna + duas (línguas estrangeiras)" é conhecido como o "objectivo de Barcelona", por ter sido proposto numa reunião dos chefes de Estado e de governo dos países membros da UE, em Barcelona em Março de 2002.
3. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:PT:PDF>
4. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PT_ACT_part1_v1.pdf

em línguas estrangeiras” é nelas identificada como uma das competências essenciais necessárias à realização pessoal, à cidadania activa, à coesão social e à empregabilidade na sociedade do conhecimento e cuja aquisição deve ser incentivada na perspectiva duma aprendizagem ao longo da vida. Essa competência é também vista como fundamental para aumentar a mobilidade interna e a livre circulação dos cidadãos europeus no espaço geográfico da UE.

É importante sublinhar neste contexto que a existência de uma política linguística a nível europeu não acarreta necessariamente obrigações legais ou outras para os (sistemas educativos dos) países membros da UE, mas compele a uma acção europeia no campo das línguas. O artigo 165 do recém aprovado Tratado de Lisboa⁵ indica explicitamente “a (integral) responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística” e que a acção da UE no campo educativo é a de “contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção” e de “desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-Membros”. Assim, se por um lado o Tratado não permite que, por exemplo, a UE “obrigue” um país membro a incluir a língua *b* ou *x* no seu currículo do ensino oficial obrigatório, por outro lado cria a obrigação de acções a nível europeu que incentivem a aprendizagem e a divulgação das línguas dos Estados-Membros. O principal instrumento de aplicação das políticas europeias de educação e formação, onde se pode incluir também a política linguística europeia, é o programa de aprendizagem ao longo da vida (2007-2013)⁶. Um dos principais objectivos do programa é “promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística” na Europa. Nos diferentes subprogramas constituintes do programa existem inúmeras oportunidades de financiamento para acções e projectos europeus no campo das línguas, tais como parcerias escolares, cursos intensivos de línguas de preparação para a mobilidade estudantil ou profissional ou projectos para a criação de matérias didácticas para o ensino de línguas. Anualmente

5. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0047:0200:PT:PDF>

6. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_fr.htm

cerca de 50 milhões de euros são utilizados no apoio a acções e projectos linguísticos ao abrigo do programa.

Qual o papel das línguas românicas nesta política linguística? Na sua vertente “interna”, isto é, a que regula às relações entre os cidadãos e as instituições europeias, essa política reconhece 23 línguas oficiais⁷ da União Europeia, cinco das quais são línguas românicas (o espanhol, o francês, o italiano, o português e o romeno). O estatuto de “língua oficial” implica, sobretudo, duas coisas: que a correspondência com as instituições da UE pode processar-se em qualquer uma das línguas em causa; e que os regulamentos e outros documentos legislativos da UE são publicados, nomeadamente no Jornal Oficial, em todas essas línguas. Todas as línguas oficiais, sejam românicas ou outras, têm assim os mesmos direitos. Na sua vertente mais “europeia”, a que reflecte sobre o papel e o futuro do multilinguismo na sociedade europeia tomada na sua totalidade, e nomeadamente nos sistemas educativos dos países membros da UE, a actual política linguística europeia tende a valorizar todas as línguas por igual, mesmo as não europeias. No entanto, na implementação prática dessa política, que, como mencionado no parágrafo anterior, é feita sobretudo através do programa de aprendizagem ao longo da vida, algumas línguas latinas são “mais iguais” do que outras, isto é, dispõem de algumas vantagens sobre as outras línguas oficiais. Eis a explicação: sendo um dos objectivos do programa “promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística” na Europa acharam por bem os seus autores que, na selecção de certas actividades e projectos linguísticos a apoiar pelo programa, fosse dada prioridade às línguas oficiais “menos utilizadas e menos ensinadas” na União Europeia. A razão para essa decisão deve-se ao facto das “grandes línguas” oficiais europeias (definidas aqui como o inglês, o alemão, o francês, o espanhol e o italiano) disporem, em geral, de maiores apoios, quer públicos que privados, para o seu ensino e divulgação, nomeadamente nos sistemas de ensino oficiais dos países membros, sendo por isso justo encaminhar mais recursos para as “pequenas línguas”. Assim do rol das línguas latinas “oficiais” o romeno e o português (paradoxalmente a sexta língua mais falada no mundo, mas não na Europa) têm alguma vantagem sobre o espanhol, o francês e o italiano, além do inglês e do alemão, no momento da selecção dos fundos atribuídos

7. http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc135_pt.htm

pelo programa, mormente no caso de semelhança qualitativa das propostas apresentadas. Além disso, e devido ao facto de o programa ser aberto a todas as línguas do mundo em algumas das suas actividades, línguas latinas regionais e/ou minoritárias, como sejam o catalão ou o galego, embora não sendo “línguas oficiais” da UE, também podem aproveitar as condições especiais concedidas às línguas “menos utilizadas e menos ensinadas” na Europa. Para terminar sublinhamos igualmente que as práticas de aprendizagem das línguas românicas (e outras) pelo método da intercompreensão têm vindo desde há muito tempo a ser apoiadas pela União Europeia, quer através dos seus programas actuais e antigos de apoio à educação e à formação, quer através de iniciativas específicas destinadas à divulgação dessa metodologia de aprendizagem.

JEAN-PIERRE ASSELIN DE BEAUVILLE

Université François Rabelais (Tours, France)

PATRICK CHARDENET

Université de Franche-Comté (Besançon, France)

ANDRÉ ROUILLON

Université François Rabelais (Tours, France)

5. Un modèle probabiliste pour la diversité linguistique : le cas de la romanité dialogale

I. LE PLURILINGUISME : ENTRE SUJET D'ACTUALITÉ ET PROBLÉMATIQUE

La question du multilinguisme a été souvent abordée depuis une dizaine d'années dans différents contextes politiques. La « déclaration sur la diversité culturelle », adoptée par le Conseil de l'Europe le 7 décembre 2000, et l'égalité des langues dans le pluralisme linguistique sont des principes consubstantiels à l'Union européenne, définis par voie réglementaire dès 1958. En juin 2001, l'Organisation internationale de la Francophonie a voté à Cotonou une déclaration sur la diversité culturelle. En octobre 2005, l'adoption par l'Unesco de la « Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles » a marqué l'agenda international de façon significative en recevant 146 signatures sur 154 pays potentiellement signataires. Dans ce document, les États et Gouvernements s'engagent à mettre en place toutes les dispositions susceptibles de permettre

l'épanouissement des cultures et des langues des pays qu'ils représentent. Parallèlement, dans de nombreux pays des Amériques qui abritent ce que l'on désigne par « minorités linguistiques », des lois et des règlements ont constitué l'ossature d'un domaine juridique, celui des droits linguistiques. Dans l'espace global des langues romanes, les États sont particulièrement concernés par ces questions dans la mesure où :

- les pays sont en contact à leurs frontières, soit avec d'autres langues romanes, soit avec des langues non romanes ;
- l'espace linguistique de ces pays n'est pas monolingue mais constitué de langues régionales et/ou communautaires.

Cette reconnaissance quasi universelle du plurilinguisme comme donnée de l'état du monde, repose sur un paradoxe dû au fait que les positions des langues ne sont pas immuables, que l'existence de 90 % des quelques 6000 langues du monde est précaire et que, sur les 100 langues parlées par 90 % de la population mondiale, une redistribution permanente, avec des risques d'éviction, représente le modèle courant de la dynamique globale. Ce mouvement au profit actuel de la langue hyper-centrale qu'est devenu l'anglo-américain, sera demain peut-être le fait d'une autre langue de substitution ou d'un groupe de quelques autres langues imposées par des faits extra-linguistiques (économiques, démographiques, technologiques voire militaires), en lieu et place d'une politique raisonnée d'aménagement de l'espace reposant sur la mise en valeur du capital linguistique de la diversité.

Selon la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne, pensant pouvoir ainsi répondre aux impératifs du monde économique, les systèmes et les établissements scolaires et universitaires de la plupart des pays tendent à offrir l'anglais comme première langue étrangère, quelques-uns allant même jusqu'à l'imposer, faisant un pari sur un avenir hypothétique du marché des langues que le mandarin commence à affoler. L'étude européenne établit en effet un état des lieux très précis sur les langues les plus enseignées dans les différents systèmes éducatifs européens :

- à l'école primaire, huit pays imposent l'anglais comme première langue étrangère obligatoire (le Danemark, la Grèce, les Pays-Bas, la Suède, le Liechtenstein, la Norvège, Chypre et la Lettonie) ;

- même dans les pays où le choix entre plusieurs langues étrangères s'avère possible, les statistiques montrent que l'anglais reste la langue la plus choisie ; ainsi, la grande majorité des élèves apprennent l'anglais au Portugal (93 %), en Espagne (71 %) et plus de la moitié l'apprennent en Finlande (63 %), en Suède (62 %) et en Autriche (56 %) ;
- dans les pays en préadhésion, l'anglais est aussi très présent comme première langue étrangère, mais avec des pourcentages inférieurs à ceux de l'Union ; c'est en Estonie (44 %) et à Chypre (36 %) que les valeurs sont les plus élevées alors qu'en Lituanie, en Hongrie, en Pologne et en Slovaquie, le pourcentage des écoliers apprenant l'anglais se situe autour de 20 % ;
- en France, à l'école primaire, l'anglais représente actuellement 76 % des classes de cours moyen (19 % pour l'allemand, 1,8 % pour l'espagnol, 1,6 % pour les autres langues vivantes étrangères telles que l'arabe, l'italien, le portugais, le néerlandais et 1,5 % pour les langues régionales) alors qu'il concerne 90 % des élèves de 6^e.

Mais plus récemment, nous assistons à un nouveau processus de reconfiguration des positions sur la base d'une révolution démographique et technologique qui voit s'accroître la diversité des flux globaux de population, des flux communicationnels médiatisés (Chardenet, P. 2010, 2011), et d'une redistribution des cartes économiques et politiques où s'impose le poids de l'Afrique du Sud, du Brésil, de la Chine, de l'Inde et de la Russie. Si la croissance de l'apprentissage de la langue espagnole est importante entre 1990 et 2010 et particulièrement imposante aux États-Unis par le biais d'une démographie d'immigration, l'irruption du mandarin dans les systèmes éducatifs est plus massive, plus rapide et plus percutante au plan institutionnel¹. Pourtant, là où l'anglais et l'espagnol bénéficiaient d'une

1. Avec 44 000 élèves en France en 2010, c'est la 5^e langue la plus étudiée, loin derrière l'anglais et l'espagnol mais ce nombre a été multiplié par 20 en 10 ans. Alors qu'aucune langue étrangère n'est obligatoire pour justifier d'une fin d'éducation secondaire en Grande Bretagne, le gouvernement britannique a récemment décidé de proposer une offre pédagogique de chinois dès l'enseignement secondaire ; ce qu'a également fait le gouvernement néerlandais. À Princeton University dans le New Jersey, comme à Stanford University en Californie, le nombre d'étudiants de chinois rivalise avec celui des étudiants d'espagnol pour la première place des langues étudiées, devant le français et l'allemand. Dans la région new-yorkaise, les filières anglais-chinois se hissent à la 2^e place des filières bilingues, après les classes anglais-espagnol. En Afrique du Sud en 2006, deux universités et vingt établissements sco-

dispersion pluricontinentale coloniale, le mandarin ne peut s'appuyer que sur des diasporas dispersées (qui se renforcent mais ne peuvent faire de leur langue d'intercommunication interne, une langue officielle d'autres pays).

II. DE NOUVELLES TENDANCES

Il n'y a donc pas de régularité absolue et naturelle dans l'effet des phénomènes qui pèsent sur les facteurs de renforcement ou d'affaiblissement du poids des langues. Le curseur est dans la main des acteurs sociaux².

Deux phénomènes mondiaux viennent interférer dans ce processus d'interculturalisation dominant : les flux migratoires et les espaces de contacts entre langues.

Depuis les années 1970, les flux migratoires au niveau planétaire prennent un caractère de plus en plus mondialisé, modifiant progressivement les origines et les destinations traditionnelles telles qu'elles s'étaient installées depuis le XIX^e siècle. L'Europe et l'Amérique du Nord reçoivent de plus en plus de migrants d'Afrique Subsaharienne, d'Asie et d'Amérique latine, l'Australie et l'Afrique du Sud voient un accroissement des migrations africaines et asiatiques et les pays arabes du Golfe ainsi que l'Amérique latine connaissent un développement des immigrations asiatiques depuis les années 1990. Avec l'ouverture quasi généralisée des frontières pour les sortants, depuis 1991, les flux migratoires réagissent rapidement aux effets d'un ensemble de manifestations économiques, sociales, politiques, militaires, climatiques, sismiques et de puissants pôles d'accueil et de transit se constituent dans les grandes agglomérations autour de réseaux diasporiques ethniques et culturels transnationaux.

laire proposaient des cours de mandarin à 8000 élèves. Depuis il a été décidé que 50 universités offriront un enseignement de chinois. Au Cameroun, le mandarin est enseigné depuis 2009 à l'Université de Maroua comme matière obligatoire au département de communication interculturelle et interprétation, et dans les Universités de Yaoundé I et II comme seconde langue, en cours optionnel. En Égypte, trois universités (du Caire, d'Al-Azhar et d'Ain Shams), ont constitué chacune un département de chinois avec plus de 1000 étudiants. Le mandarin dépasse déjà le français comme langue de spécialité dans certaines universités italiennes.

2. Voir le Baromètre Calvet des langues du monde qui montre comment l'agencement des facteurs influe sur le poids des langues (<http://www.portalingua.info/fr/poids-des-langues/20/11/10>).

Depuis les années 1990, de nouveaux espaces de contacts entre langues se créent grâce à Internet et à son développement régulier, exponentiel et puissant, malgré une inégalité d'accès au réseau, d'origine sociale dans les pays, économique et politique entre les pays.

Ces deux facteurs modifient radicalement et durablement les rapports entre langues dans un mouvement paradoxal entre une langue hyperdominante qui s'étend comme jamais aucune autre langue n'avait eu les moyens de le faire, et un foisonnement de contacts de langues qui n'avaient jusqu'ici que peu de probabilité d'être mises en relation. D'un côté pointe le risque d'une unification hégémonique par le marché, laissant pour des générations, les non locuteurs ou locuteurs partiels de cette langue hyperdominante, dans l'inégalité et l'insécurité linguistique. D'un autre, émerge la crainte d'une instabilité linguistique qui avait été repoussée au cours de différents processus historiques : construction des États puis des États-nations autour d'une langue dominante devenant hégémonique et se confondant avec l'État; conquêtes coloniales, colonisation et décolonisation. Nous vivons donc dans un logomonde où les langues sont en rapports tectoniques. Une hiérarchie plastique se construit (langue première, langue étrangère instrumentale par nécessité conjoncturelle, langue adoptive par adhésion à une culture, une communauté, ou par une expérience de vie), et redistribue les langues internationales, régionales et locales dans des ordres parfois moins permanents que par le passé, bousculant au passage, les territoires qu'elles avaient aidés à se doter d'une identité représentative. Cette dynamique globale est propre à générer de nouveaux espaces d'interlocution plurilingues.

III. UNE PROPOSITION

Les politiques linguistiques éducatives dans le monde (et en particulier leur premier axe qui est celui de l'offre de langues dans les systèmes éducatifs), se fondent le plus souvent sur des représentations de données, plutôt que sur des données construites avec des outils transparents. On a ainsi une super-position de l'offre de l'anglais dont les présupposés de langue internationale pour tout, pour tous, partout reposent sur des extrapolations, des transpositions et des généralisations de faits (ex : « l'informatique est un domaine important pour le savoir et les domaines professionnels, l'anglais est la langue de l'informatique, ce qui est un facteur d'employabilité »). On

découvre aujourd'hui avec une anticipation rapide des besoins jamais vue dans les systèmes scolaires et universitaires de nombreux pays, sous l'impact fascinant et séduisant d'une hypercroissance économique d'un géant démographique, comment le mandarin affole le marché des langues.

On s'est rarement interrogé sur les bases objectives des choix de l'offre de langues. Tout se passe comme si cette offre reposait sur un savoir partagé de l'état linguistique du monde aujourd'hui et demain. Or jamais rien n'est dit de ce savoir car il n'est en fait pratiquement jamais convoqué au chevet des politiques linguistiques éducatives qui font l'objet au mieux de revendications de droits culturels et linguistiques et au pire, de copier-coller de ce qui se fait autre part. Nous partons ici de l'idée d'un aménagement rationnel des langues dans les systèmes éducatifs et de formation et de l'élaboration de modèles à partir de données construites.

Avec les travaux qui permettent d'étudier l'ensemble des facteurs contribuant à ce que l'on appelle le poids des langues, les modèles formalisant les probabilités d'intercompréhension en fonction de la compétence des locuteurs facilitée par un plurilinguisme assumé comme capital humain, apportent des données relativement précises aux responsables politiques et économiques qui ont à prendre des décisions stratégiques.

Cet article a pour but de montrer que l'on peut construire, sur de telles données, des modèles d'aménagement des politiques linguistiques éducatives pour fournir une solution au problème de la communication internationale tout en préservant un certain degré de diversité linguistique. Autrement dit : comment assurer une intercommunication large et efficace dans un monde globalisé, tout en préservant un seuil de diversité linguistique dans la mondialisation ? On distingue donc ici la globalisation dans laquelle tous les processus travaillent dans une unité en un temps réel au niveau planétaire, et la mondialisation dans laquelle les individus, les cultures, les langues interagissent à la fois dans l'immédiateté que permettent les technologies et dans la durée anthropologique de l'interculturalité ; les deux opèrent simultanément en convergences et/ou en contradictions.

Ce texte fait suite à une première présentation du modèle (Asselin de Beauville, J.-P., 2010) et étend les résultats obtenus précédemment, notam-

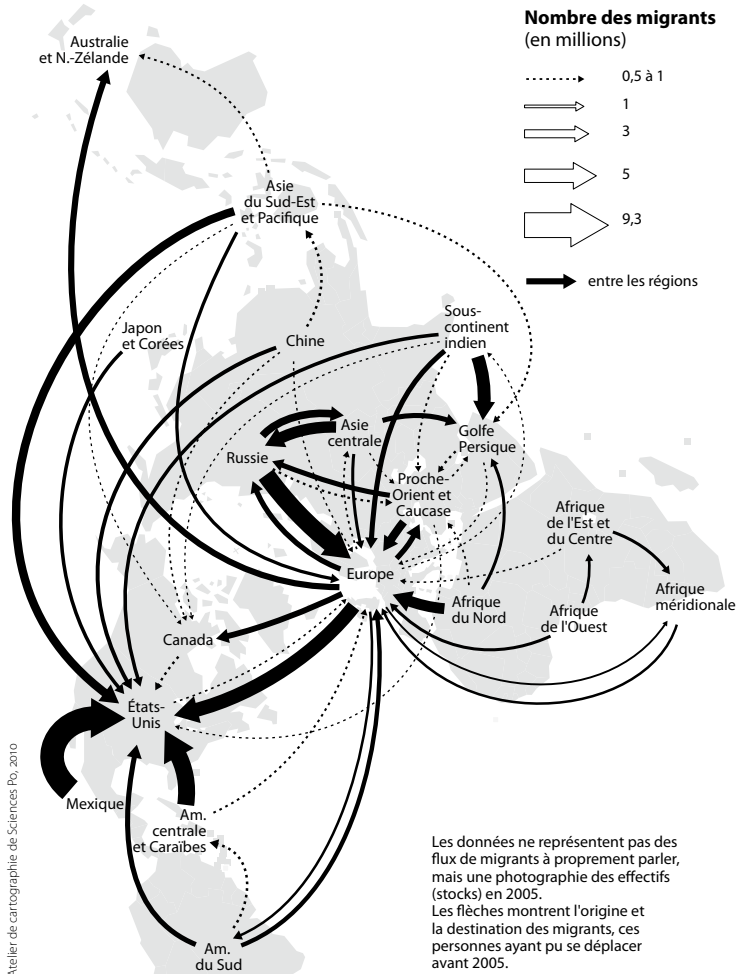
ment par la prise en compte des premières langues (ou langues maternelles) des personnes³.

III.1. Caractéristiques contextuelles romanes : des espaces d'interlocution entre pôles et flux

Selon les caractéristiques du plurilinguisme dans les territoires de départ et dans les territoires d'accueil, des bouquets de langues se forment, mêlant langues internationales, langues transnationales, langues régionales, langues locales. Si on se limite à la fin du XX^e siècle et au début du XXI^e, les données établissent clairement le nombre de personnes vivant dans un pays différent de celui de leur naissance sur une période minimum d'un an. En 1965, il y avait environ 45 millions de personnes qui vivaient hors du pays dans lequel elles étaient nées. En 2002, elles étaient 150 millions; en 2006, leur nombre est monté à environ 180 millions auxquels s'ajoutent 42 millions de réfugiés chassés par la guerre, les répressions politiques, les catastrophes climatiques. Les flux migratoires sont en croissance spectaculaire et concernent aujourd'hui près de 3 % de la population mondiale alors qu'ils en concernaient environ 1 % il y a un siècle. On peut alors parler d'un nouveau paradigme démographique d'hypermobilité, dont les conséquences affectent le rapport des individus et des organisations humaines aux langues.

3. Le texte issu de la communication initiale a été intégré dans cet article (partie 2), les extensions étant présentées dans la partie 3.

PRINCIPAUX MOUVEMENTS MIGRATOIRES, situation en 2005



Sources : Development Research Centre on Migration, Globalisation and Poverty, *Global Migrant Origin Database Updated March 2007*, Washington (D. C.), Banque mondiale et Brighton, Université du Sussex, www.migrationdrc.org
 D'après Marie-Françoise Durand, Philippe Copinchi, Benoît Martin, Patrice Mitrano, Delphine Placidi-frot, *Atlas de la mondialisation, dossier spécial Russie*, Paris, Presses de Sciences Po, 2010

À la base et à la pointe des flèches de flux vers les pôles de migration et dans le flux migratoire, il y a des espaces d'interlocution et des langues en contact. En 2005, selon les Nations unies, les mouvements migratoires se répartissaient comme suit : Sud-Sud (61 millions de personnes), Sud-Nord (62 millions), Nord-Sud (14 millions) et Nord-Nord (53 millions). Les territoires de départ principaux sont les pays émergents d'Asie (40 %), les pays du Bassin méditerranéen (20 %), l'Amérique latine (16 %), l'Afrique sub-saharienne (16 %). Les principaux territoires d'accueil se situent en Amérique du Nord (environ 35 millions), en Europe (environ 20 millions), dans les pays pétroliers du Golfe Arabique (environ 12 millions). Les migrations peuvent être uniques et définitives, transitoires comme étape vers un autre territoire d'accueil, ou encore circulaires avec un retour vers l'une des étapes ou le plus souvent vers le territoire de départ initial. Elles évoluent aussi réactivement de façon très rapide en fonction de données contextuelles. Ainsi la Chine est aujourd'hui la première destination des expatriés européens (devant les États-Unis et le Royaume-Uni), alors qu'elle occupait la sixième position de ce classement il y a dix ans.

En Europe, depuis les années 1980, l'Italie, l'Espagne, le Portugal sont devenus des pays importateurs de main d'œuvre dans le même temps où les autres pays se fermaient à ces flux, grâce également au développement de niches de travail dans lesquelles une demande spécifique a été générée. Les flux principaux proviennent d'ex colonies, de pays voisins et européens de l'Union européenne. Actuellement, les étrangers représentent environ entre 1,5 % et 2,5 % de la population totale en Italie, au Portugal et en Espagne.

Dans la même période, aux États-Unis et au Canada, une croissance continue des flux entrants latino-américains et asiatiques constitue une tendance lourde de la transformation des États-Unis en pays bilingue anglo-hispanophone.

Le Japon, qui représente toujours une exception en matière d'interdiction d'immigration, le prétexte de surpopulation cachant souvent une orientation de conservation d'homogénéité ethnique, a trouvé dans les années 1980 une solution avec l'installation de 150 000 brésiliens d'origine japonaise.

Récemment, de nouveaux pôles d'attraction sont également apparus en Afrique sub-saharienne (Angola, Mozambique, Rwanda) et en Amérique Latine (Brésil, Colombie), qui génèrent des migrations régionales et inter-

nationales. Une reconfiguration de valeurs globales facilite le renforcement de valeurs positives latino-américaines avec les effets de la stabilisation politique et du gain macro-économique corollaire. En 2009/2010, l'Argentine atteint 5 % de croissance, le Brésil 7 %, le Pérou plus de 6 %, l'Uruguay 5,7 %, le Paraguay 5,3 %, et le Chili, malgré les dégâts importants du séisme en début d'année, pourra s'attendre à une croissance d'environ 5 %.

Les effets des hypermobilités sur la compétencialisation⁴ des locuteurs, dépendent, dans des dimensions qu'il faudrait pouvoir mesurer, de la langue en question, de sa place et de son poids dans l'espace considéré et des relations d'altérité qui entrent en jeu et qui se manifestent dans tel ou tel espace d'interlocution au sein d'une sphère d'activités comme celle de l'école par exemple.

Par ailleurs, l'hypermobilité renforce les diasporas transnationales qui exercent une fonction d'agglutination communautaire permettant d'atteindre un seuil de conservation de la langue par la multiplication d'espaces d'interlocution entre le territoire source et le territoire d'installation. De la dispersion initiale collective ou des départs individuels, à l'intégration, au retour ou aux allers et retours, les diasporas transnationales constituent une expérience sociale et culturelle dans laquelle les langues jouent un rôle particulier, de repère constant dans l'usage communautaire des langues premières, de repéage et d'ancrage pour les langues appropriées ou adoptées. Les exemples algérien, arménien, antillais, basque, brésilien, chinois, haïtien, indien, iranien, israélien, italien, kurde, libanais, marocain, palestinien, polonais, sénégalais, tunisien, turque, vietnamien, mais aussi tsigane, parfois interpénétrés (diaspora japonaise au Brésil, et diasporas brésiliennes au Japon), montrent comment un double mouvement s'opère, qui transforme la société d'accueil et contribue à la formation d'identités et de cultures globales ou transnationales où l'interculturel et l'interlinguistique viennent

4. La notion de compétencialisation est d'abord utilisée dans les travaux de sémiotique abordant la question de sa propre didactique. Dans la théorie de la critique, Algirdas-Julien Greimas définit la didacticité comme une compétencialisation, c'est-à-dire une mise en œuvre de moyens permettant au destinataire de prendre de la distance pour qu'il devienne critique en haussant ses compétences. Voir également Ferrão Tavares, C., 2006, « A escola e a televisão », *Recorte Revista de Linguagem, Cultura e Discurso*, Ano 3-Número 5-Julho a Dezembro de 2006, (http://www.unincor.br/recorte/artigos/edicao5/5_artigo_clara.htm, 10/08/10). Elle est reprise ici dans le sens où les situations de contact plus ou moins intenses (de la fréquentation d'une langue à l'immersion linguistique), favorisent l'acquisition informelle de compétences.

comblent un vide dans un entre-les-langues et un entre-les-cultures. Devenues communautés transnationales, ces diasporas vivent dans des langues acquises ou apprises, parfois secondes et adoptives, ou dans des contextes bilingues ou plurilingues pouvant conduire à l'émergence d'hybrides linguistiques (le spanglish aux États-Unis; le jopara entre l'espagnol et le portugais; le guarani entre l'Argentine, le Brésil et le Paraguay; le portunhol entre le Brésil et l'Uruguay; le chiac au Nouveau Brunswick; le camfranglais au Cameroun; les fusions de japonais et d'espagnol à Lima, d'arabe, de français et d'anglais à Beyrouth), ou de créoles à base simple ou complexe, espagnole (Colombie, Philippines), française (Antilles, Guyane, Haïti, La Réunion, Maurice), ou portugaise (certainement parmi les plus complexes dans leur composition : créoles de Haute-Guinée, du Golfe de Guinée, d'Inde, du Sri Lanka, de Hong Kong, de Macao, d'Aruba, du Suriname, de Guyane).

De ce point de vue, l'ensemble des langues romanes, dans la plasticité de ses contacts frontaliers internes (entre espaces romanophones) et externes (langue romane et langue d'une autre origine), représente un pluri-espace linguistique dont les dynamiques sont relativement mal étudiées dans leurs rapports systémiques associés. L'émergence culturelle du spanglish aux États-Unis s'appuie ainsi sur l'extraordinaire expansion de l'espagnol. On peut dire qu'il existe un continuum linguistique sur environ 18 000 km entre la Tierra del Fuego et l'Alaska où l'ensemble des langues dominantes qui sont également des langues internationales appartiennent au groupe roman associé au groupe germanique entre lesquels des ponts lexicaux existent.

A ces flux, il faut ajouter l'impact des pôles que représentent les grands centres urbains où les langues romanes sont en contact entre elles et/ou avec d'autres langues (et dont la structuration sociale hiérarchisée est fréquemment à l'origine d'une créativité fusionnelle, c'est le cas du spanglish dans plusieurs villes des États-Unis, du chiac à Moncton, mais aussi du nouchi à Abidjan, comme Buenos Aires le fut dans la fabrication de l'espagnol rioplatense avec les dialectes italiens). Si l'on observe d'un point de vue systémique la dynamique économique et culturelle des villes de l'espace roman en s'attachant aux rôles multiples et variables qu'y joue telle ou telle langue (par exemple : l'italien à Buenos Aires, Sao Paulo, Caracas, New York, Montréal; le français à Buenos Aires, Sao Paulo, New York; l'esp-

gnol à New York, Montréal; le portugais à Dakar...), on peut mesurer les effets d'impact de ces pôles.

Certains auteurs classent les échanges en ligne dans les hypermobilités, mais il nous semble préférable de distinguer entre les flux hors sol (qui comprennent aussi bien la communication électronique que celle des moyens de transports internationaux), et les flux sur sol, du point de vue de la relation aux territoires. La convergence de différentes technologies (environnement informatique multimédia et Internet), met en place les conditions d'une internationalisation quasi immédiate de la communication tous azimuts. Son développement exponentiel pour quasiment l'ensemble des pays se situe entre 1994 et 2001 comme en témoignent les statistiques sur la consommation des ménages dans le monde. Une de ses particularités est son taux de croissance ultrarapide depuis le début des années 1990 (malgré une fracture numérique réelle dans l'équipement et l'accès en nombre).

Les 10 langues les plus utilisées sur Internet (nombre d'internautes par langue)

LANGUES	USAGERS PAR LANGUE	TAUX DE PÉNÉTRATION PAR LANGUE (%)	TAUX DE CROISSANCE (2000-2010) (%)	POURCENTAGE TOTAL DES INTERNAUTES (%)	POPULATION MONDIALE PAR LANGUE (EST. 2010)
ANGLAIS	536 564 837	42,0	281,2	27,3	1 277 528 133
MANDARIN	444 948 013	32,6	1 277,4	22,6	1 365 524 982
ESPAGNOL	153 309 074	36,5	743,2	7,8	420 469 703
JAPONAIS	99 143 700	78,2	110,6	5,0	126 804 433
PORTUGAIS	82 548 200	33,0	989,6	4,2	250 372 925
ALLEMAND	75 158 584	78,6	173,1	3,8	95 637 049
ARABE	65 365 400	18,8	2 501,2	3,3	347 002 991
FRANÇAIS	59 779 525	17,2	398,2	3,0	347 932 305
RUSSE	59 700 000	42,8	1 825,8	3,0	139 390 205
CORÉEN	39 440 000	55,2	107,1	2,0	71 393 343
TOTAL DES 10 LANGUES	1 615 957 333	36,4	421,2	82,2	4 442 056 069
RESTE DES LANGUES	350 557 483	14,6	588,5	17,8	2 403 553 891
TOTAL MONDIAL	1 966 514 816	28,7	444,8	100,0	6 845 609 960

Source : Top Ten Languages Internet Stats a été mis à jour le 30 juin 2010. (1) la pénétration d'Internet est le rapport entre la somme d'utilisateurs d'Internet parlant une langue et l'évaluation de la population qui parle cette langue. (2)

l'information la plus récente sur l'utilisation d'Internet vient des données éditées par Nielsen Online, International Telecommunications Union, GfK, et d'autres sources fiables. (3) l'information démographique vient de l'U.S. Census Bureau s. Internet World Stats. Copyright © 2010, Miniwatts Marketing Group. All rights reserved worldwide

L'impact cumulé des trois langues romanes présentes parmi les dix premières langues sur l'Internet, représente environ 15 % des échanges mais la qualité de ce potentiel ne réside pas seulement dans cette globalité, elle est également renforcée par l'étendue de la dispersion et par la répartition des communautés qui les utilisent hors des pays où elles sont langues officielles.

Si l'on peut admettre que la latinité est constitutive de l'espace roman développé au cours de phases et d'événements historiques complexes mêlant les flux aux contraintes des forces militaires, économiques, juridiques et éducatives, la romanité n'a pas toujours éprouvé le besoin d'établir des ponts dans la diffusion réciproque et l'intercompréhension entre ses langues⁵. L'intérêt que les sociétés humaines peuvent avoir pour leurs langues n'est jamais dans la quête d'un nombre de locuteurs idéaux d'une langue intègre (il n'y a aucune forme idéale de langue ni de locuteur parfait), il réside plutôt dans la flexibilité de leur diffusion sous des formes adaptées aux espaces culturels, économiques et politiques, permettant de créer du continuum linguistique là où existaient des ruptures. Le potentiel dialogal associé des langues romanes, s'il est géré intelligemment, est certainement l'un des ensembles capable d'opposer une résistance constructive aux monolinguismes générés par la globalisation.

III.2. Modèle de base à appliquer à la romanité dialogale

III.2.1. Le modèle mathématique

Soient n individus $x_i (i=1, \dots, n)$ et p langues $L_j (j=1, \dots, p)$.

5. Contrairement avec ce qui s'est passé entre les langues scandinaves qui forment le sous-groupe le plus homogène des langues germaniques qui sont dans leur ensemble le groupe le moins homogène des langues indo-européennes (http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/monde/langues_germaniques.htm, 21/12/10).

Chaque individu apprend q langues ($1 \leq q \leq p$) choisies au hasard parmi les p langues disponibles : ce choix constitue ainsi un tirage, avec remise, de q langues parmi p . De tels tirages successifs, indépendants les uns des autres, sont donc identiquement distribués selon une loi uniforme. La population à étudier forme ainsi un ensemble de n p -plets de langues : $\mathbf{q}_i = [1_{i,1}, 1_{i,2}, \dots, 1_{i,p}]$ ($i=1, 2, \dots, n$) \mathbf{q}_i étant associé à x_i où chaque $1_{i,j}$ ($j=1, p$) prend sa valeur dans $\{0,1\}$: $1_{i,j}=1$ si x_i choisit L_j ; $1_{i,j}=0$ sinon.

III.2.2. Étude du modèle

On calcule différentes probabilités liées à ce modèle.

1. *On cherche la probabilité qu'un couple d'individus, choisis au hasard, possèdent au moins une langue en commun et soient donc susceptibles de communiquer dans une langue partagée.*

Solution

Soit l'événement D : deux tirages présentent au moins un élément commun.

Calculons la probabilité de l'événement complémentaire $\neg D$, c'est-à-dire la probabilité que deux tirages ne présentent aucun élément commun. On fixe le résultat d'un des tirages et on examine l'autre tirage. Le nombre total d'événements élémentaires, soit le nombre de façons de choisir q langues parmi p , est C_p^q (nombre de combinaisons de p éléments pris q à q sans répétition), alors que le nombre d'événements élémentaires favorables à $\neg D$ est C_{p-q}^q . En effet, pour qu'un individu x_i ne partage aucune langue avec x_j ($i \neq j$) il faut qu'il choisisse q langues différentes de celles choisies par x_j , c'est-à-dire que ces q langues soient sélectionnées dans l'ensemble Y de langues complémentaire à l'ensemble choisi par x_j ; or $\text{Card}(Y)=p-q$.

La probabilité de l'événement D sera donc :

$$P(D) = 1 - P(\neg D)$$

soit :

$$P(D) = 1 - (C_{p-q}^q / C_p^q) = 1 - \{[(p-q)!]^2 / [p!(p-2q)!]\} \text{ où } p \geq 2q$$

On peut déjà observer que :

1. Pour $p=6$ et $q=3$ on obtient : $P(D)=0,95$. Ce résultat montre aussi que, dans des conditions réalistes, soit avec p de l'ordre de 30 (cas de

l'Union européenne par exemple) et q de l'ordre de 6 (les grandes langues de communication internationale : anglais, français, espagnol, allemand, portugais, arabe), alors la probabilité cherchée est voisine de 0,80. Ainsi, l'apprentissage obligatoire de la seule langue anglaise n'est pas l'unique solution à la communication internationale, contrairement à une idée répandue.

2. Ce résultat est vrai si $p \geq 2q$. En effet : si $p < 2q$, il est évident alors que $P(D)=1$ puisque tout choix de q langues parmi p conduira obligatoirement à un ensemble complémentaire Y tel que $\text{Card}(Y) < q$. Il en résulte que x_i et x_j auront toujours au moins une langue en commun. Ainsi, si on restreint le nombre de langues dont l'apprentissage est possible ($p=5$ par exemple), alors il suffirait d'imposer l'apprentissage de 3 parmi ces 5 langues pour être certain que deux personnes prises au hasard puissent communiquer dans une langue commune.
3. Les résultats ci-dessus sont indépendants de la taille n de la population.
4. Cette équation constitue la relation fondamentale du modèle proposé. Il est instructif de donner les résultats numériques auxquels elle conduit pour une gamme de valeurs réalistes de p et q ; en se limitant à des valeurs de p allant de 1 à 7 et en faisant varier q de 1 à 4, on obtient les probabilités rassemblées dans le tableau ci-dessous :

$p \backslash q$	1	2	3	4	5	6	7
1	1	1/2	1/3	1/4	1/5	1/6	1/7
2	1	1	1	5/6	7/10	6/10	11/21
3	1	1	1	1	1	19/20	31/35
4	1	1	1	1	1	1	1

On vérifie que $P(D)$ est égale à 1 pour tout le triangle inférieur du tableau et que, pour p fixé, la valeur de $P(D)$ tend rapidement vers 1 lorsque q augmente (dès que $2q > p$ on a $P(D)=1$). Ainsi, si on offre un choix de 10 langues aux apprenants, la probabilité qu'un couple de personnes puissent communiquer dans une même langue est voisine de 1 dès que q est de l'ordre de 4 ou 5 langues apprises.

2. On cherche maintenant la probabilité de l'évènement E =toutes les n personnes ont au moins une même langue donnée en commun.

Solution

Pour que les choses soient claires, précisons que le calcul de $P(E)$ ne doit pas se comprendre comme le calcul de la probabilité que les n individus possèdent une et une seule langue en commun mais plutôt comme celle qu'ils possèdent au moins la langue choisie à l'avance en commun. Bien entendu, cela n'exclut pas la possibilité que les individus puissent posséder en commun d'autres langues que celle spécifiée.

Pour calculer le nombre d'évènements élémentaires favorables à E , on fixe une langue L_j commune aux n p-plets. Pour constituer un p-plet \mathbf{q} il reste donc à choisir $(q-1)$ langues parmi $(p-1)$, ce qui conduit à C_{p-1}^{q-1} cas favorables sur C_p^q cas possibles équiprobables. La probabilité de sélectionner le p-plet \mathbf{q} est donc :

$$P(\mathbf{q} | L_j) = C_{p-1}^{q-1} / C_p^q = q / p.$$

Pour réaliser E on répète n fois de suite ce type de tirage et alors :

$$E = q_1 \cap q_2 \cap \dots \cap q_n \text{ où tous les } \mathbf{q}_i \text{ ont } L_j \text{ en commun.}$$

D'où, par suite de l'indépendance des tirages :

$$P(E) = \prod_{i=1}^n P(\mathbf{q}_i) = [P(\mathbf{q}_i)]^n$$

$$\text{Finalement : } P(E) = [q / p]^n$$

Dès que n est assez grand, cette probabilité est voisine de zéro. Ce résultat n'a rien de surprenant compte tenu de la contrainte forte imposée aux tirages.

Ainsi pour $p=6$, $q=3$ et $n=4$ on trouve $P(E) = 1 / 16$.

Ce résultat pourrait donner lieu à une interprétation pessimiste mais il faut souligner qu'en pratique il n'a que peu d'intérêt. En effet, quelle institution serait en mesure de décider de la langue que devraient partager l'ensemble des humains ? Ce choix d'une langue commune à tous les terriens demeure une utopie politique. En effet, même si on peut constater la prédominance de l'anglo-américain dans nombre d'instances internationales, il n'existe pas de décision politique à l'échelle mondiale instituant cette langue en tant que langue communautaire.

Ce calcul de $P(E)$ peut aussi être généralisé (Rouillon, A : 2009) à celui de la probabilité que les n personnes aient en commun l langues :

- avec $l \geq 1$,
- et en distinguant deux variantes :
 - variante 1 : les l langues ne sont pas préalablement choisies parmi les p langues,
 - variante 2 : les l langues forment un ensemble choisi au préalable parmi les p langues,

les probabilités de ces deux variantes étant liées par la relation :

$$P(l, \text{variante 1}) = C_p^l P(l, \text{variante 2}).$$

3. *On calcule maintenant la probabilité que, parmi les n personnes, il en existe deux ayant au moins une langue en commun. Soit F cet évènement.*

Solution

On remarque ici qu'une fois q langues choisies parmi p , l'évènement $\neg F$ ne peut se produire que si l'on choisit q autres langues parmi les $(p-q)$ non choisies précédemment. Il est clair que, dès que n est assez grand, cela devient vite impossible puisque après chaque tirage l'ensemble de langues disponible pour le prochain tirage voit son cardinal diminuer de q .

En fait, dès que $n > \lfloor p / q \rfloor$ (où $\lfloor x \rfloor$ désigne la partie entière de x) alors :

$$P(F) = 1.$$

Ainsi $p=6$ et $q=3 \Rightarrow \lfloor p / q \rfloor = 2$ et donc dès que $n > 2$ on a $P(F) = 1$.

Cette probabilité signifie que, dans la population de n personnes, il en existe nécessairement deux qui peuvent communiquer dans une même langue partagée; mais elle n'a pas de signification vraiment intéressante au plan pratique.

Une voie de généralisation possible serait de considérer la situation suivante : étant donnés deux groupes, l'un de n personnes et l'autre de m personnes, tels que les membres du premier groupe auraient au moins une langue en commun et les membres du second au moins une langue en commun, quelle serait la probabilité qu'il existe x personnes du premier groupe et y personnes du second ayant au moins une langue en commun ?

4. *Cherchons la probabilité pour que deux personnes choisies au hasard n'aient aucune langue en commun. Soit G cet évènement.*

Solution

Soit \mathbf{q} le p -plet de langues associé à un individu donné. Un p -plet différent de \mathbf{q} ne pourra être constitué qu'à partir des $p-q$ langues non déjà choisies pour constituer \mathbf{q} . Il en résulte deux cas possibles :

- si $p-q < q$ alors il ne sera pas possible de constituer des p -plets différents de \mathbf{q} puisqu'il ne restera pas suffisamment de langues. Dans ce cas on aura donc $P(G)=0$;
- si $p-q \geq q$ alors il sera possible de constituer C_{p-1}^q p -plets différents de \mathbf{q} parmi un nombre total de C_p^q p -plets possibles. La probabilité cherchée est donc :

$$P(G) = C_{p-q}^q / C_p^q$$

Il aurait été plus simple de considérer que G est l'évènement complémentaire de D et donc que $P(G) = 1 - P(D)$.

Ainsi pour $p=6$ et $q=3$ on aurait $P(G)=0,05$.

On retrouve donc ici des conclusions similaires à celles trouvées au point 1 avec, notamment, le fait que le choix au hasard d'un couple de personnes, parmi les n , conduirait à une très faible probabilité de sélectionner deux individus qui ne partageraient pas au moins une langue.

5. *Cherchons la loi de probabilité du nombre de personnes, parmi n , ayant au moins une langue en commun avec un individu donné a priori.*

Solution

On se donne a priori un p -plet \mathbf{q} de langues. On considère n tirages de q langues parmi les p disponibles selon les modalités indiquées au début. Après chacun des tirages, deux situations (mutuellement incompatibles) sont possibles :

- soit l'individu possède au moins une langue en commun avec \mathbf{q} , ce qui se produit avec la probabilité $P(D)$ comme on l'a vu au point 1 ;
- soit l'individu ne possède aucune langue en commun avec \mathbf{q} , ce qui se produit avec la probabilité $1 - P(D) = P(G)$.

Si l'on effectue n tirages indépendants, il est possible de définir la variable aléatoire : $X = \text{Card} \{ \text{ensemble des individus ayant au moins 1 langue en commun avec } \mathbf{q} \}$.

Il est alors clair que X est une variable aléatoire distribuée selon une loi binomiale de paramètres n et $P(D)$. Il vient donc :

$$P(X=k) = C_n^k [P(D)]^k [P(G)]^{n-k} \text{ où } k \in \{0, 1, \dots, n\}.$$

Cette relation est instructive par ses conséquences asymptotiques. En effet, on sait que, pour $P(D)$ fixé, le théorème central limite implique que, lorsque $n \rightarrow \infty$, la loi binomiale de paramètres n et $P(D)$ converge vers une loi normale d'espérance mathématique $n P(D)$ et de variance $n P(D)[1-P(D)]$.

Il est alors facile d'en déduire un intervalle de confiance pour la variable aléatoire X . Il vient donc, lorsque n tend vers l'infini :

$$P\{n P(D) - 1,96[n P(D)(1-P(D))]^{1/2} < X < n P(D) + 1,96[n P(D)(1-P(D))]^{1/2}\} = 0,95$$

Ce résultat indique que, dès que la taille n de la population est assez grande (en pratique dès que n est supérieur à 30 ou 40), alors le nombre de personnes partageant au moins une langue a 95 % de chances d'être compris entre les deux bornes de l'intervalle de confiance.

Par exemple, si $n=100$ et $P(D)=0,9$ on trouve : $P(84 < X < 96) = 0,95$.

Ainsi, parmi $n=100$ personnes et avec $P(D)=0,9$, on aurait 95 % de chances de trouver entre 84 et 96 personnes capables de communiquer dans une même langue. Bien entendu, si $P(D)$ est plus faible, alors l'espérance mathématique de X diminue et le centre de l'intervalle de confiance se déplace vers des valeurs plus faibles, entraînant une diminution du nombre de personnes ayant une probabilité de 95 % de partager une même langue. Cependant, on a montré plus haut que ce paramètre peut facilement être choisi proche de 1 sans que cela impose au service éducatif des contraintes trop drastiques.

Ce dernier résultat indique donc que, pour des populations de taille importante, le modèle d'apprentissage des langues exposé ici conduirait à une très bonne probabilité de communication entre individus. Cette probabilité serait d'ailleurs encore plus forte si on prenait en compte le fait que beaucoup de personnes apprennent déjà une langue commune telle que l'anglais.

III.3. Modélisation avec prise en compte des langues premières

Il faut distinguer deux processus, mutuellement distincts et complémentaires, décrivant l'appropriation des langues : l'acquisition (processus informel comme, par exemple, l'acquisition de la langue maternelle ou langue première) et l'apprentissage (processus formel, comme celui pratiqué en milieu scolaire).

Au cours de sa vie, chaque être humain commence (dans ses toutes premières années) à pratiquer oralement une langue qu'il n'a pas choisie (en général, celle qu'il entend parler autour de lui) ; on la désigne souvent par *première langue* ou *langue maternelle* mais il est préférable de la nommer *première langue* ou *langue1* car la langue de la mère n'est pas toujours celle apprise par l'enfant dans sa prime enfance. Ensuite (vers l'adolescence, à l'âge adulte,...), il peut éventuellement apprendre une ou plusieurs autres langues grâce au système d'enseignement, quel que soit ce système : éducation nationale, école privée, cours particuliers,... (en même temps il peut aussi perfectionner la connaissance de sa *1ère langue*) ; appelons *langue apprise* chacune de ces autres langues apprises dans le système éducatif.

Chaque être humain est ainsi supposé posséder une *1^{ère} langue* et 0, 1 ou plusieurs *langues apprises* ; avec les linguistes, on dira plutôt que chacun manie une langue première et possède des compétences variables dans 0 (cas de plus en plus rare), 1, 2, 3,... *langues apprises*.

Une telle description est largement représentative de la réalité même si elle ne prend pas en compte certains cas tels que :

- enfants sans *1^{ère} langue*, car n'ayant pas entendu parler autour d'eux au cours de leurs premières années de vie (« enfants loups », ... : c'est sans doute assez rarissime) ou victimes de certaines incapacités physiologiques (aphasie totale ou partielle, permanente ou conjoncturelle). De tels cas doivent être traités séparément (langues des signes, autres formes d'expression,...).
- enfants bilingues parce qu'élevés dans un famille bilingue (l'enfant ayant alors cependant souvent la préférence pour l'une de ses deux *1^{ères} langues*, en raison notamment de l'environnement linguistique dans lequel il grandit : crèche, école,...). Le bilinguisme et le plurilinguisme sont en expansion chez les enfants. On estime qu'il y a, à travers le

monde, autant d'enfants bilingues que d'enfants monolingues. Le taux de bilinguisme français-anglais au Québec, par exemple, atteint 66,1 % chez les anglophones, 50,4 % chez les allophones (souvent trilingues) et 36,5 % chez les francophones. Aux États-unis d'Amérique, les projections (Census Bureau Predictions) indiquent pour 2050, un total de 420 millions d'Américains, dont près de 105 millions de Latino-Américains (Espagnols, Portugais) et 35 millions d'Asiatiques (mandarin, vietnamien, coréen). En compliquant la modélisation, on pourrait certes prendre en compte ce plurilinguisme ; mais il est évident que cela ne ferait que contribuer à augmenter un peu la probabilité d'avoir une langue commune avec un quelconque autre interlocuteur.

Pour être plus général, on considère donc maintenant que chaque locuteur maîtrise une 1^{ère} langue et on appelle :

- E l'ensemble des 1^{ères} langues (pour certains individus) qui sont aussi des langues apprises (pour d'autres individus) et donc des langues enseignées dans le système d'enseignement.
- M l'ensemble des 1^{ères} langues qui ne sont pas des langues apprises pour d'autres individus ; ces langues ne sont donc pas enseignées dans le système d'enseignement. À la limite, cet ensemble peut bien sûr être vide, simplifiant alors la modélisation.

On peut par exemple concrétiser ainsi ces deux ensembles :

- E est constitué de langues internationales largement distribuées dans l'espace géographique et virtuel (exemples : anglais, espagnol, français, arabe,...) ;
- M est constitué de langues internationales relativement distribuées dans l'espace géographique et virtuel (exemples : russe, portugais, allemand, mandarin,...) auxquelles on peut ajouter les langues transnationales acquises, généralement peu apprises (telles que : créole, ki-swahili,...) et les langues localisées qui ne sont pratiquement pas apprises.

L'union $EU M$ regroupe donc toutes les langues 1 de la population considérée.

Exemple :

Soit l'ensemble des 4 pays :

$P = \text{Allemagne} \cup \text{France} \cup \text{Italie} \cup \text{Roumanie}$ avec comme ensemble de *langues1* :

$E \cup M = \{\text{Allemand, Français, Italien, Roumain}\}$.

Supposons que dans P , le système d'enseignement des langues propose les $p=6$ langues suivantes :

$\{\text{Allemand, Arabe, Chinois, Espagnol, Français, Russe}\}$.

Dans cet ensemble, on reconnaît deux des *langues1* de P et 4 langues qui ne sont pas des *langues1* de P (mais qui pourraient, bien sûr, être des *langues1* pour d'autres populations); ainsi pour P :

$E = \{\text{Allemand, Français}\}$

$M = \{\text{Italien, Roumain}\}$.

De façon générale, choisissant dans la population considérée un quelconque individu x_i , on appelle $\text{Prem}(x_i)$ sa *langue1*; cet individu peut aussi, grâce au système d'enseignement :

1. améliorer la maîtrise de sa *langue1*,
2. apprendre q autres langues parmi les p enseignées.

Choisissant au hasard dans la population considérée deux individus x_i et x_j , on se propose de calculer la probabilité :

$P(\Delta) = \text{Probabilité que } x_i \text{ et } x_j \text{ aient au moins une langue en commun.}$

Selon les langues $\text{Prem}(x_i)$ et $\text{Prem}(x_j)$, plusieurs cas sont possibles :

1. Cas 1: $\text{Prem}(x_i) = \text{Prem}(x_j) \Rightarrow P(\Delta) = 1$
2. Si $\text{Prem}(x_i) \neq \text{Prem}(x_j)$ on distingue les 3 cas suivants :
 - Cas 2 : $\text{Prem}(x_i) \in M$ et $\text{Prem}(x_j) \in M \Rightarrow P(\Delta) = P(D)$
 - Cas 3 : $\text{Prem}(x_i) \in E$ et $\text{Prem}(x_j) \in E \Rightarrow P(\Delta) = P(D')$
 - Cas 4 : $\text{Prem}(x_i) \in E$ et $\text{Prem}(x_j) \in M \Rightarrow P(\Delta) = P(D'')$.

Le Cas 1 correspond au cas simple où les deux individus ont la même *langue1*; ils ont alors cette langue en commun : $P(\Delta) = 1$.

Si les deux individus n'ont pas la même *langue1*, il faut alors considérer leurs langues apprises, d'où les trois autres cas :

- Cas 2 : Si les deux *langues1* ne sont pas enseignées (toutes les deux sont dans M) alors les deux individus ont chacun choisi q langues parmi les p enseignées et $P(\Delta)$ est tout simplement la probabilité $P(D)$ déjà calculée ci-dessus 2.
- Cas 3 : si les deux *langues1* sont enseignées, alors chacun des deux individus a choisi q langues parmi les $p-1$ enseignées et $P(\Delta)$ est exprimée par $P(D')$ calculée ci-dessous.
- Cas 4 : si la *langue1* de l'un des individus est enseignée mais pas celle de l'autre, alors le premier a choisi q langues parmi $p-1$ et le second q langues parmi p ; la probabilité $P(\Delta)$ est exprimée par $P(D'')$ calculée ci-dessous.

Globalement, en appelant $P(\text{Cas}z)$ la probabilité du Cas z , on peut écrire :
 $P(\Delta) = P(\text{Cas}1) + P(\text{Cas}2)P(D) + P(\text{Cas}3)P(D') + P(\text{Cas}4)P(D'')$

Les probabilités intervenant dans cette expression de $P(\Delta)$ vont être calculées en utilisant les notations suivantes :

- r_k individus ont comme *langue1* la langue non enseignée M_k :
 $M_k \in M \quad 1 \leq k \leq m \quad R = \sum_{k=1}^m r_k$
- s_l individus ont comme *langue1* la langue enseignée E_l :
 $E_l \in E \quad 1 \leq l \leq e \quad S = \sum_{l=1}^e s_l$

Chaque individu ayant une *langue1*, le nombre total d'individus considérés est donc : $N = R + S$.

6. Cherchons la probabilité : $P(\text{Cas}1)$.

Solution

On note $P(x_i \leftarrow M_k)$ la probabilité que x_i ait M_k comme *langue1*. Compte tenu des hypothèses, il est clair que : $P(x_i \leftarrow M_k) = r_k / N$.

De la même façon : $P(x_i \leftarrow M_k \mid j \neq i) = (r_k - 1) / (N - 1)$.

Ces deux occurrences étant indépendantes l'une de l'autre, il vient :

$$P\{(x_i \leftarrow M_k) \cap (x_j \leftarrow M_k)\} = r_k (r_k - 1) / N(N - 1).$$

On en déduit que la probabilité que les deux individus aient chacun comme *langue1* une même quelconque langue de M est :

$$\sum_{k=1}^m (r_k (r_k - 1) / N(N - 1)).$$

De façon similaire, la probabilité que les deux individus aient chacun comme *langue1* une même quelconque langue de E peut s'écrire :

$$\sum_{i=1}^e (s_i(s_i - 1) / N(N - 1)).$$

D'où, en posant $T = \sum_{k=1}^m (r_k)^2$ et $V = \sum_{i=1}^e (s_i)^2$ et en se rappelant que les deux individus peuvent avoir une même *langue1* appartenant soit à M , soit à E (les deux évènements étant indépendants l'un de l'autre), le résultat cherché est :

$$P(\text{Cas1}) = \{T + V - (R + S)\} / N(N - 1).$$

7. *Cherchons la probabilité : P(Cas2).*

Solution

On sait déjà que : $(x_i \leftarrow M_k) = r_k / N$.

Cherchons : $P(x_j \leftarrow M_b \mid i \neq j, h \neq k)$.

Lorsque x_i a déjà M_k comme *langue1*, il s'ensuit que :

$$P(x_j \leftarrow M_k) + P(x_j \leftarrow \neg M_k) = (R - 1) / (N - 1)$$

où la seconde probabilité doit se lire comme celle que x_j n'a pas M_k comme *langue1*. On remarque que la somme de ces deux probabilités ne vaut 1 que si $S = 0$ puisque, dans le cas contraire, x_j peut aussi avoir comme *langue1* une langue enseignée E_r . Or $P(x_j \leftarrow M_k) = (r_k - 1) / (N - 1)$ puisque x_i a déjà M_k comme *langue1* et qu'il ne reste plus que $(r_k - 1)$ individus ayant cette langue comme *langue1*; bien sûr, le nombre total d'individus restant est $(N - 1)$.

Il vient donc :

$$P(x_j \leftarrow \neg M_k) = (R - 1) / (N - 1) - P(x_j \leftarrow M_k) = (R - 1) / (N - 1) - (r_k - 1) / (N - 1)$$

d'où :

$$P(x_j \leftarrow M_b \mid i \neq j, h \neq k) = (R - r_k) / (N - 1).$$

Il en résulte que :

$$P((x_i \leftarrow M_k) \cap (x_j \leftarrow M_b \mid i \neq j, h \neq k)) = r_k(R - r_k) / N(N - 1)$$

et en sommant sur toutes les valeurs de k , il vient finalement :

$$P(\text{Cas2}) = (R^2 - T) / N(N - 1).$$

8. *Cherchons la probabilité : P(Cas3).*

Solution

De façon similaire au calcul de $P(\text{Cas2})$, on obtient :

$$P(\text{Cas3}) = (S^2 - V) / N(N-1).$$

9. *Cherchons la probabilité : $P(\text{Cas4})$.*

Solution

On se trouve dans une des deux situations suivantes :

$$(x_i \leftarrow M_k) \cap (x_j \leftarrow E_l) \text{ ou } (x_i \leftarrow E_l) \cap (x_j \leftarrow M_k).$$

La probabilité correspondante est, compte tenu des résultats précédents :

$$P\{((x_i \leftarrow M_k) \cap (x_j \leftarrow E_l)) \cup ((x_i \leftarrow E_l) \cap (x_j \leftarrow M_k))\} = \\ r_k s_l / N(N-1) + s_l r_k / N(N-1).$$

En sommant sur toutes les langues il vient :

$$P(\text{Cas4}) = 2 \sum_{k=1}^m \sum_{l=1}^e r_k s_l / N(N-1)$$

soit :

$$P(\text{Cas4}) = 2RS / N(N-1).$$

Dans l'expression de $P(\Delta)$ obtenue ci-dessus :

- la probabilité $P(D)$ est déjà connue (ci-dessus 2);
- les probabilités $P(D')$ et $P(D'')$ vont maintenant être calculées en suivant la méthode déjà utilisée pour exprimer $P(D)$.

10. *Calcul de la probabilité $P(D')$ qu'un couple d'individus aient au moins une langue en commun, sachant qu'ils ont comme langue1 deux langues distinctes l'une de l'autre, toutes deux enseignées.*

Solution

Pour n'avoir aucune langue en commun, il faut que :

- l'un quelconque des deux individus choisisse q langues parmi $p-1$ (il ne choisit pas sa *langue1*, qui est enseignée);
- et que l'autre individu choisisse q langues parmi $p-q-2$ (il ne choisit ni leurs deux *langues1*, ni les q autres langues choisies par le premier individu).

Il vient donc :

$$P(\neg D') = C_{p-q-2}^q / C_{p-1}^q$$

d'où on tire :

$$P(D') = 1 - P(\neg D') = 1 - \left\{ \frac{[(p-q-1)!(p-q-2)!]}{[(p-1)!(p-2q-2)!]} \right\}$$

avec $P(D')=1$ si $p \leq 2q+1$.

11. *Calcul de la probabilité $P(D'')$ qu'un couple d'individus aient au moins une langue en commun sachant qu'ils ont comme langue1 deux langues distinctes dont l'une est enseignée mais pas l'autre.*

Solution

Pour n'avoir aucune langue en commun, il faut alors que :

- l'individu dont la *langue1* n'est pas enseignée choisisse q langues parmi $p-1$ (il ne choisit pas la *langue1*, enseignée, de l'autre individu);
- et que l'individu dont la *langue1* est enseignée choisisse q langues parmi $p-q-1$ (il ne choisit ni sa *langue1*, enseignée, ni les q langues choisies par l'autre individu).

Il vient donc :

$$P(\neg D'') = C_{p-q-1}^q / C_{p-1}^q$$

d'où :

$$P(D'') = 1 - P(\neg D'') = 1 - \left\{ \frac{[(p-q-1)!]^2}{[(p-1)!(p-2q-1)!]} \right\}$$

avec $P(D'')=1$ si $p \leq 2q$.

12. Illustration numérique

Considérons l'exemple cité au début du paragraphe 3 :

$E = \{\text{Allemand, Français}\}$, $e = 2$ langues1 enseignées,

$M = \{\text{Italien, Roumain}\}$, $m = 2$ langues1 non enseignées.

L'ensemble des $p = 6$ langues enseignées est supposé être :

$L = \{\text{Allemand, Arabe, Chinois, Espagnol, Français, Russe}\}$.

soit encore :

$L = E \cup \{\text{Arabe, Chinois, Espagnol, Russe}\}$.

On suppose en outre que les populations de locuteurs en cause se répartissent comme suit :

$$\text{— } s_1(\text{Allemand})=82\ 000\ 000$$

$$\text{— } r_1(\text{Italien})=58\ 000\ 000$$

$$\text{— } s_2(\text{Français})=63\ 000\ 000$$

$$\text{— } r_2(\text{Roumain})=22\ 000\ 000.$$

Ces effectifs sont donnés ici à titre indicatif : par souci de simplicité on ne tient pas compte, par exemple, des francophones qui résideraient hors du territoire français. Dans une étude plus fine, ces considérations pourraient être chiffrées et viendraient préciser les résultats. On obtient donc :

$$R=r_1+r_2=80\times 10^6$$

$$S=s_1+s_2=145\times 10^6$$

$$N=R+S=225\times 10^6$$

$$R\times S=11\ 600\times 10^{12}$$

$$T=(r_1)^2+(r_2)^2=3\ 848\times 10^{12}$$

$$V=(s_1)^2+(s_2)^2=10\ 693\times 10^{12}.$$

Avec $p=6$ et $q=2$ les expressions ci-dessus donnent :

$$P(D)=0,6$$

$$P(D')=0,9$$

$$P(D'')=0,7$$

d'où on tire $P(\Delta)=0,82$.

On peut comparer ce résultat à celui obtenu avec les mêmes paramètres ($p=6$ et $q=2$) sans prendre en considération les *langues1* (modèle de base) : la probabilité correspondante vaut alors $P(D)=0,60$. La prise en compte des *langues1* améliore donc sensiblement la situation puisque alors $P(\Delta)>P(D)$.

La différence entre ces deux probabilités vient évidemment de ce que, en lui faisant choisir systématiquement q langues (autres que sa « langue de naissance ») parmi p , un individu dont la *première langue* appartient aux langues enseignées va, de fait, choisir q langues parmi $(p-1)$ au lieu de p ; le fait que sa *première langue* soit enseignée est donc plutôt un avantage pour

lui (d'autres individus vont pouvoir apprendre sa *langue1*) mais, inversement, il voit sa latitude de choix un peu réduite.

13. Montrons la relation d'ordre entre $P(D)$, $P(D')$ et $P(D'')$

$$P(D) < P(D'') < P(D')$$

Solution

À partir des expressions des probabilités $P(D)$, $P(D')$, $P(D'')$, il est facile d'établir ces inégalités puisque :

$$P(-D'') / P(-D) = (p^2 - 2pq) / (p^2 - 2pq + q^2) < 1$$

$$\text{d'où : } P(-D'') < P(-D)$$

$$\text{soit encore : } P(D) < P(D'')$$

$$\text{et de la même façon : } P(-D'') / P(-D') = (p - q - 1) / (p - 2q - 1) > 1$$

$$\text{d'où : } P(-D'') > P(-D')$$

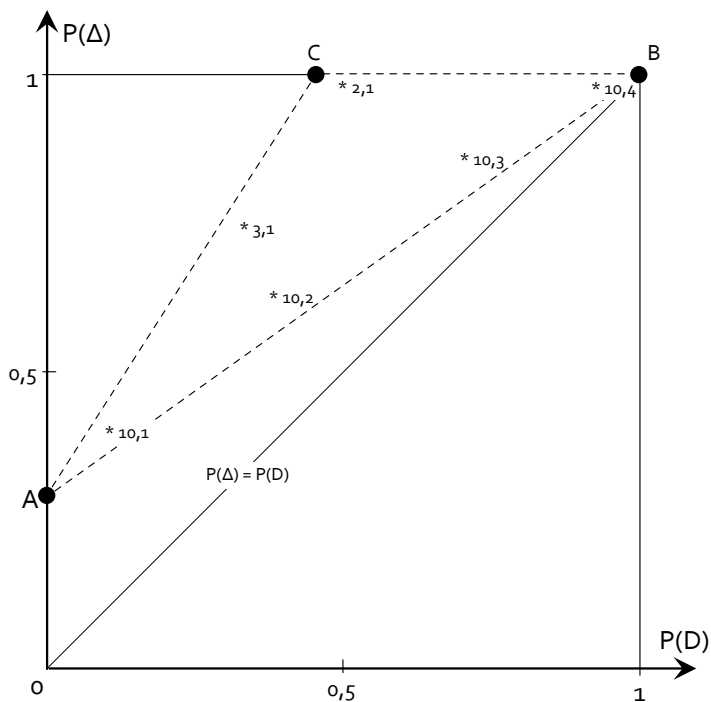
soit encore : $P(D'') < P(D')$, ce qui complète la démonstration.

14. Variations de $P(\Delta)$

Selon son expression obtenue ci-dessus, $P(\Delta)$ ne dépend que des 7 quantités suivantes :

- les quatre probabilités $P(\text{Casz})$ qui dépendent seulement des effectifs de locuteurs (ci-dessus nommés r_k et s_l) des *langues1*; ces 4 probabilités sont donc une description de la situation linguistique de la population considérée au moment choisi;
- les 3 probabilités $P(D)$, $P(D')$ et $P(D'')$ qui dépendent seulement des valeurs p et q choisis.

À partir d'une situation existante, comment $P(\Delta)$ peut-il varier en fonction des choix faits pour p et q ? Tout couple de valeurs (p, q) détermine $P(D)$, $P(D')$ et $P(D'')$, donc aussi $P(\Delta)$; un tel couple est ainsi représenté par un point dans le plan $P(\Delta)$ fonction de $P(D)$ et l'étude de la position de ce point amène aux résultats suivants (qu'illustre, sur l'exemple cité au début du paragraphe 3, la figure ci-dessous) :



Exemple de 1^{ères} langues (avec leurs nombres de locuteurs) :

- enseignées :
 - Allemand : 82 000 000
 - Français : 63 000 000
- non enseignées :
 - Italien : 58 000 000
 - Roumain : 22 000 000

Ordonnée du point A : 0,2872

Abscisse du point C : 0,4513

Pour différents couples (p,q) est figuré le point représentatif : * p,q.

De façon générale, ce point représentatif est toujours situé à l'intérieur du triangle ABC défini par ses trois sommets :

$$A \left\{ \begin{array}{l} P(D)=0 \\ P(\Delta)=P(\text{Cas1}) \end{array} \right.$$

$$B \left\{ \begin{array}{l} P(D)=1 \\ P(\Delta)=1 \end{array} \right.$$

$$C \left\{ \begin{array}{l} P(D)=(1-P_{\text{cas1}}) / [P(\text{Cas2})+3P(\text{Cas3})+2P(\text{Cas4})] \\ P(\Delta)=1 \end{array} \right.$$

Ce triangle (qui ne dépend pas de p et q) représente la situation existante et délimite donc les possibilités d'évolution de P(Δ) à partir de cette situation :

- on constate que, P(Cas1) étant nécessairement positif P(Δ)>P(D) pour tout couple (p,q), sauf bien sûr dans le cas limite P(D)=P(Δ)=1 obtenu seulement quand p<2 q;
- position du point représentatif d'un choix de p et q :
 - q=0 : le point est situé en A ;
 - q>p/2 : le point est situé en B ;
 - q croît (p restant constant) \Rightarrow P(D) et P(Δ) croissent : comme attendu le point se rapproche de B ;
 - p croît (q restant constant) \Rightarrow P(D) et P(Δ) décroissent : le point se rapproche de A ;
 - à la limite p $\rightarrow \infty \Rightarrow$ le point se rapproche de la droite AB et dans ce cas :
 $P(\Delta) \approx P(\text{Cas1}) + (q^2/p)[P(\text{Cas2}) + P(\text{Cas4})] + [q(q+1)/p][P(\text{Cas3})]$

Partant d'une situation linguistique connue (figurée par le triangle ABC), la définition d'une politique d'enseignement des langues amène à choisir p et q : les résultats qui précèdent permettent alors d'en mieux apprécier l'impact sur la probabilité P(Δ).

III.4. Application avec les facteurs de contacts de langues : flux et pôles

Pour appliquer le modèle, on prendra en compte des éléments statistiques variés reconnus⁶. Il est cependant probable que ces chiffres ne coïncident pas parfaitement avec d'autres retenus pour cet ouvrage car aux différentes méthodes de dénombrement, s'ajoutent certaines difficultés à la source⁷. La plupart se fondent sur les données publiées par Ethnologue.com, site qui a l'avantage d'une articulation cohérente entre les éléments qui le composent, et qui est généralement utilisé dans ce type d'étude, permettant ainsi des interrogations et des compléments avec d'autres travaux.

III.4.1. Les locuteurs natifs

Pour simplifier le raisonnement, on se fondera sur un nombre de locuteurs hypothétique égal au nombre d'habitants pour les langues officielles ou co-officielles et de déclarés bilingues dans les cas de langues co-officielles. Il y a donc un effet d'amplification (dans chaque pays un écart réel existe entre le nombre d'habitants et le nombre de locuteurs en général inférieur), mais également de réduction (la plupart des pays comprennent des minorités linguistiques de ces langues), que l'on considère comme compensatoire sur le plan statistique. Pour l'Afrique, les écarts étant plus importants entre langues officielles et locuteurs réels, la base sera celle des travaux qui évaluent cette distinction et qui prennent en compte les fortes minorités (il y a ainsi davantage de locuteurs réels du portugais en Afrique du Sud, environ 2 millions, que dans l'ensemble des pays lusophones officiels d'Afrique, 101 400 et presque autant de locuteurs de l'espagnol au Sahara occidental, 341 000 qu'en Guinée équatoriale, 447 000).

6. Sources :

- Ethnologue : http://www.ethnologue.com/language_index.asp.
- Population data : <http://www.populationdata.net/index2.php?option=accueil>.
- L'aménagement linguistique dans le monde : <http://www.tlq.ulaval.ca/AXL>.
- Internet World Stats : <http://www.internetworldstats.com>.
- Baromètre Calvet des langues du Monde, Alain Calvet et Louis-Jean Calvet : <http://www.portalingua.info/fr/poids-des-langues>.

7. Certains pays présentent des statistiques sur la base de recensements plus ou moins anciens, complets ou partiels, et d'autres ne permettent pas de véritables enquêtes démolinguistiques.

	AMÉRIQUES ET CARAÏBES	EUROPE	AFRIQUE ET OCÉAN INDIEN
Habitants	926 000 000	500 000 000	986 000 000
Allemand		95 974 000	
Anglais	406 945 000	65 287 000	335 000 000
Arabe			122 000 000
Espagnol	431 000 000	30 000 000	791 000
Français	17 000 000	56 000 000	120 000 000
Italien		60 000 000	
Ki-swahili			83 000 000
Portugais	190 000 000	12 000 000	2 126 400

III.4.2. Le potentiel d'exposition aux langues

Sur cette base sont à ajouter :

- les pôles bi-plurilingues établis (pays où se côtoient plusieurs langues co-officielles et/ou véhiculaires; pays d'accueil de minorités);
- les flux bi-plurilingues sur sols (pays à forte activité économique internationalisée; pays d'accueil d'immigrés, pays d'accueil de réfugiés);
- les flux bi-plurilingues hors sol (équipements en télécommunication; nombre d'internautes).

Si l'on tient compte par exemple des déclarations de compétences en langues, le nombre de locuteurs s'établit à un niveau supérieur au nombre de nationaux; avec environ 62 % de la population totale capable de s'exprimer dans l'une des langues considérées, le groupe roman représente un indice de dynamique avec un fort potentiel d'intercompréhension qui pourrait être mis en valeur comme variable d'aménagement de l'offre dans les systèmes éducatifs et de formation.

Langues parlées dans l'Union européenne⁸ :

8. http://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_dans_l%27Union_europ%C3%A9enne.

LANGUE	PAYS DE L'UE	LANGUE MATERNELLE % DE LA POPULATION DE UE	LANGUE SECONDAIRE % DE LA POPULATION DE UE	TOTAL DE LOCUTEURS % DE LA POPULATION DE UE
Anglais	Royaume-Uni Irlande Malte	13	38	51
Allemand	Allemagne Autriche Luxembourg	18	14	32
Français	France Belgique Luxembourg	14	14	28
Italien	Italie	12	3	15
Espagnol	Espagne	9	6	15
Polonais	Pologne	6	1	10
Néerlandais	Pays-Bas Belgique	5	1	6
Russe	n/a	1	12	7
Suédois	Suède Finlande	2	1	3
Grec	Grèce Chypre	3	0	3
Tchèque	République tchèque	2	1	3
Portugais	Portugal	2	0	2
Hongrois	Hongrie	2	0	2
Catalan	Espagne France Andorre Italie	1	1	2
Slovaque	Slovaquie	1	1	2

Les pays de l'Union européenne comptaient en 2004 environ 25 millions de ressortissants non-nationaux, soit près de 5,5 % de la population totale⁹. Ainsi pour les pays de plus de 10 millions d'habitants, les fortes communautés constituent des pôles d'influence pour l'élargissement de l'offre de langues dans les systèmes éducatifs :

9. Source Eurostat.

PAYS	NATIONAUX x 1000	NON-NATIONAUX		PAYS D'ORIGINE LE PLUS REPRÉSENTÉ
		x 1000	%	
Allemagne	75 192	7 342	8,9	Turquie
Espagne	39 426	2 772	6,6	Maroc
France	55 258	3 263	5,6	Algérie
Grèce	10 149	891	8,1	Albanie
Italie	55 898	1 990	3,4	Albanie
Pays-Bas	15 556	702	4,3	Turquie
Pologne	37 530	700	1,8	Allemagne
Portugal	10 169	239	2,3	Cap Vert
Royaume-Uni	55 636	2 760	4,7	Irlande
République tchèque	10 016	195	1,9	Ukraine

Par ailleurs, pour apprécier le potentiel d'exposition aux langues par les flux hors sol, il est possible d'affecter un coefficient variable en fonction du calcul du taux de pénétration de l'Internet par langue¹⁰, soit pour les langues romanes : espagnol 36,5 %; portugais 33 %; français 17,2 %.

III.4.3. Deux exemples simples

Appliquer le modèle probabiliste proposé ici à une quelconque population suppose donc connue chacune des quantités nommées ci-dessus r_k et s_l , c'est-à-dire, pour chaque *langue première*, enseignée ou non, son effectif de locuteurs. Il ne faut évidemment pas s'en étonner puisque, apprécier l'impact d'un enseignement des langues sur une population dépend nécessairement de l'état préalable du savoir linguistique de cette population.

Comme il vient d'être souligné (ci-dessus dans ce paragraphe 4), connaître précisément ces effectifs peut cependant ne pas être aisé, demandant la prise en compte de multiples facteurs parfois difficilement évaluables. Dans

10. Voir première partie de cette contribution.

une première approche, on se bornera donc ici à présenter rapidement deux exemples simples.

a. 1^{er} exemple : population européenne

Le tableau « Langues parlées dans l'Union européenne » (ci-dessus 4.2) quantifie, en pourcentages de la population européenne, les effectifs de locuteurs de 14 langues maternelles (on ne retient pas ici le russe); avec une population de 500 millions d'européens, on en déduit donc les nombres de locuteurs correspondants.

On peut choisir, pour l'ensemble de l'Union européenne, d'enseigner ou non chacune de ces langues mais aussi éventuellement d'enseigner d'autres langues. Parmi les nombreuses possibilités de systèmes d'enseignement ainsi permises, seules ont été retenues (assez arbitrairement) les quatre ci-dessous :

Population considérée : les 500 000 000 d'habitants de l'Union européenne.

LANGUE	LANGUE PREMIÈRE LOCUTEURS		SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT E=LANGUE 1 ^{ÈRE} ENSEIGNÉE, NE=LANGUE 1 ^{ÈRE} NON ENSEIGNÉE			
			S ₁	S ₂	S ₃	S ₄
	% (*)	NOMBRE				
Anglais	13	65 000 000	E	E	E	E
Allemand	18	90 000 000	E	E	E	E
Français	14	70 000 000	E	E	E	E
Italien	12	60 000 000	E	E	E	E
Espagnol	09	45 000 000	E	E	E	E
Polonais	06	30 000 000	E	E	E	E
Néerlandais	05	25 000 000	E	E	E	E
Suédois	02	10 000 000	E	NE	NE	NE
Grec	03	15 000 000	E	NE	NE	NE
Tchèque	02	10 000 000	E	NE	NE	NE
Portugais	02	10 000 000	E	NE	NE	NE
Hongrois	02	10 000 000	E	NE	NE	NE
Catalan	01	5 000 000	E	NE	NE	NE
Slovaque	01	5 000 000	E	NE	NE	NE

(*) % extrait du tableau « Langues parlées dans l'Union européenne »

Pour chacun de ces quatre systèmes d'enseignement, le tableau ci-dessous fournit les valeurs des probabilités $P(\Delta)$ et $P(D)$ calculées avec les expressions précédemment obtenues (respectivement dans le paragraphe 3 et dans 1) du paragraphe 2) :

	SYSTÈME S ₁				SYSTÈME S ₂			SYSTÈME S ₃				SYSTÈME S ₄			
p	14	14	14	14	7	7	7	10	10	10	10	15	15	15	15
q	2	3	4	5	2	3	≥4	2	3	4	5	2	3	4	5
P(D)	0,27	0,55	0,79	0,94	0,52	0,89	1	0,38	0,71	0,93	1	0,26	0,52	0,76	0,92
P(Δ)	0,49	0,74	0,91	0,99	0,77	0,99	1	0,59	0,86	0,98	1	0,44	0,68	0,87	0,97

- p=nombre de langues enseignées, proposées au choix de chaque habitant de l'Union européenne.
- Avec les valeurs choisies dans ce tableau :
 - p=14 : les 14 *langues premières* sont seules enseignées ;
 - p=7 : 7 *langues premières*, de Anglais à Néerlandais dans la liste, sont seules enseignées ;
 - p=10 : 7 *langues premières*, de Anglais à Néerlandais dans la liste, et 3 langues autres que les 14 *langues premières* sont enseignées ;
 - p=15 : 7 *langues premières*, de Anglais à Néerlandais dans la liste, et 8 langues autres que les 14 *langues premières* sont enseignées.
- q=nombre de langues enseignées choisies par chaque habitant.
- $P(\Delta)$ =probabilité que deux quelconques habitants aient au moins une langue commune.
- $P(D)$ =cette probabilité mais sans tenir compte de ce que chaque habitant pratique déjà une *langue première* avant de suivre les enseignements de langues.

Il apparaît ici que, dans les différents cas envisagés, deux quelconques européens auraient au moins 44 % de chances de partager une langue commune ; et, dès que $q \geq 3$, ce pourcentage serait alors au moins de l'ordre de 70 %, même en enseignant une quinzaine de langues. En outre, divers élé-

ments, tels que le bilinguisme de certains enfants et la présence d'immigrés (voir ci-dessus), non pris en compte dans cet exemple, pourraient contribuer à augmenter encore ces pourcentages.

Il reste cependant que les résultats de cet exemple, pour encourageants qu'ils soient, ne sont pas directement applicables : on ne prétend pas faire suivre en même temps un enseignement de langues à chacun des 500 millions d'européens, quels que soient son âge et sa situation !

b. 2^e exemple : scolaires de 5 pays de langue officielle romane

Dans ce second exemple sont considérés les scolaires des cinq pays européens ayant comme langue officielle une langue romane. Avec les effectifs correspondants de locuteurs de ces langues et en imaginant quelques systèmes d'enseignement possibles, le modèle fournit les résultats suivants¹¹ :

Population considérée : les scolaires de 5 pays de langue officielle romane.

LANGUE PREMIÈRE		SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT E=LANGUE PREMIÈRE ENSEIGNÉE						
NOM	NOMBRE DE SCOLAIRES AYANT CETTE LANGUE COMME LANGUE PREMIÈRE							
Espagnol	9 020 000	E		E				
Français	14 500 000	E		E				
Italien	11 130 000	E		E				
Portugais	2 125 000	E		E				
Roumain	4 500 000	E		E				
	p	5	5	5	6	6	6	6
	q	1	2	≥ 3	1	2	3	≥ 4
	P(D)	0,20	0,70	1	0,17	0,60	0,95	1
	P(Δ)	0,63	1	1	0,56	0,93	1	1

- p=nombre de langues enseignées, proposées au choix de chaque scolaire des 5 pays :
 - p=5 : les 5 langues premières sont enseignées ;
 - p=6 : les 5 langues premières et 1 autre langue sont enseignées.
- q=nombre de langues enseignées choisies par chaque scolaire.

11. Sources : EurydiceEurybase-Description des systèmes éducatifs nationaux et des politiques éducatives (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_fr.php) Regards sur l'éducation 2007 Les Indicateurs de l'OCDE, OECD Publishing

- $P(\Delta)$ =probabilité que deux quelconques scolaires aient au moins une langue commune.
- $P(D)$ =cette probabilité mais sans tenir compte de ce que chaque scolaire pratique déjà une langue première avant de suivre les enseignements de langues.

Cet exemple, qui se rapproche donc nettement d'une situation réaliste, montre que la probabilité $P(\Delta)$ reste relativement élevée et peut même assez facilement être de l'ordre de 90 %.

Ces premières applications du modèle probabiliste proposé ici restent évidemment encore limitées en raison notamment du faible niveau de qualité des intrans. Mais elles incitent clairement à étudier plus finement les situations concrètes de gestion de l'usage variable des langues dans les espaces d'interlocution, avec la réelle perspective de pouvoir définir des politiques d'aménagement de l'enseignement des langues, en s'aidant de modèles au service d'une stratégie. L'exemple de l'approche évoquée ci-dessus en fin du paragraphe 3 en est une qui vise à parvenir à la fois à de larges possibilités de communications entre individus et à la valorisation d'un capital linguistique¹².

III.5. Sur les fondements glottopolitiques du modèle

Le modèle présenté ici ne prétend pas rendre exact ce qui ne peut l'être. Le décompte des locuteurs d'une langue suppose de s'entendre au moins sur ce qu'est un locuteur en termes de compétences et de fréquence d'usage. On entre ici dans les sciences humaines et ce n'est pas parce que l'on applique un modèle mathématique, exact en soi, dans les sciences de la vie, de la Terre, de l'Homme ou de la société, que cela rendra exacte la comptabilité du vivant. Il apporte en revanche, des indications relatives aux données qu'il prend en compte, dans un cadre particulier, que nous appellerons « glottopolitique » concernant les langues.

D'autres modèles sont applicables aux langues. En 2008, une cinquantaine de chercheurs d'une quinzaine de pays, ont tenté de définir les bases

12. On peut à cet égard observer les effets plastiques des variables sélectionnées, dans la modélisation du poids des langues élaborée par Alain et Louis-Jean Calvet, en particulier son application aux langues latines (Baromètre Calvet des langues latines, Portalingua/Observatoire des langues dans la connaissance <http://www.portalingua.info/fr/poids-des-langues/barometre-des-langues-latines, 12/01/11>).

d'une méthodologie d'observation du français, apte à fiabiliser les données à recueillir¹³, mettant en avant que toute observation est une évaluation contrainte dans le cadre d'un projet glottopolitique. Le baromètre Calvet des langues du monde¹⁴, propose une mesure du poids des 137 langues de plus de 5 millions de locuteurs en leur affectant 10 facteurs : nombre de locuteurs ; entropie (c'est-à-dire la fonction qui permet de quantifier la différenciation entre une langue parlée dans un seul pays et une langue parlée dans plusieurs pays) ; indice de développement humain ; taux de fécondité ; taux de pénétration d'Internet ; nombre d'articles dans Wikipédia ; statut de langue officielle ; nombre de Prix Nobel de littérature ; traduction langue source/langue cible. D'autres travaux s'attachent plutôt à calculer le capital linguistique induit par l'avantage donné aux économies reposant sur des langues dominantes et par conséquent, la perte due à un capital linguistique faible.

De ce point de vue, Aurélien Portuese¹⁵ apporte une critique à la proposition faite par François Grin et Philippe Van Parijs¹⁶, d'une taxe sur l'avantage linguistique (rappelons que les travaux de F. Grin¹⁷ montrent que les transferts nets dont bénéficient les pays anglophones du fait de la présence de l'anglais, s'élèveraient à 18 milliards d'euros, d'autres travaux apportant des précisions pour l'espagnol qui contribuerait à 16 % du PIB de l'Espagne et de 16 à 17 % de l'emploi¹⁸). Sa conclusion (Théorème linguistique de Coarse) est que c'est l'esperanto qui optimalise le coût de Pareto.

-
13. *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*, Paris, 12-14 juin 2008, Synthèse des ateliers et contributions écrites, Organisation internationale de la Francophonie/Agence universitaire de la Francophonie (<http://www.francophonie.org/Observatoire-de-la-langue.html>, 20/08/10).
 14. <http://www.portalingua.info/fr/poids-des-langues>, 20/08/10.
 15. Portuese, A., 2009, « Law and Economics of the European Multilingualism », dans *European Journal of Law and Economics*, (<http://xa.yimg.com/kq/groups/2479191/1767660274/name/Law+%26+economics+of+the+EU+multilingualism.pdf>, 20/08/10).
 16. Van Parijs, P. 2002, « Linguistic Justice », dans *Politics, Philosophy and Economics*, vol.1 n°1, 2002, pp 59-74.
Briey L., de, Van Parijs, P., 2002, « La justice linguistique comme justice coopérative », dans *Revue de philosophie économique*, no5, pp. 5-38, Wuibert (http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/DOCH_082__deBrieyPVP_.pdf, 20/08/10).
 17. Grin, F. 2005. L'enseignement *des langues étrangères comme politique publique*, rapport rédigé à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCee), N°19, Ministère de l'Éducation nationale (<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054.000678/0000.pdf>, 20/08/10).
 18. Girón González-Torre, F.J., Cañada, A., 2009, Las « cuentas » del español, recherche dirigée par

En économie, un optimum de Pareto est un état dans lequel on ne peut pas améliorer le bien-être d'un individu sans détériorer celui d'un autre. La notion d'optimum de Pareto permet de diviser en deux l'ensemble des états possibles de la société. On peut ainsi distinguer :

- ceux qui sont uniformément améliorables (il est possible d'augmenter le bien-être de certains individus sans réduire celui des autres);
- ceux qui ne sont pas uniformément améliorables (l'augmentation du bien-être de certains individus implique la réduction du bien-être d'au moins un autre individu).

Ce sont ces derniers états que l'on désigne comme optimaux au sens de Pareto, ou Pareto-optimaux.

Or, si les coûts bruts d'introduction de l'esperanto peuvent être calculés sur la base des coûts actuels de l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs européens en y ajoutant les surcoûts de formation massive d'enseignants et d'équipements pédagogiques (méthodes et supports complémentaires; systèmes d'évaluation standardisés), la conclusion ne vaut qu'à deux conditions : que tous les pays de l'Union européenne acceptent le jeu au même moment avec l'investissement idoine; que l'ensemble des pays du monde se joignent au jeu. Dans le cas contraire, d'inévitables surcoûts de traduction, de reprises de langues ponts parmi les langues dominantes, doivent être pris en compte. Ajoutons à cela, l'idéalisation de l'esperanto comme langue universelle. Comme l'anglais dont le nombre de locuteurs et d'enseignants est devenu plus important hors des pays où il est langue officielle et qui se diversifie ainsi, au point que l'on peut s'interroger sur son intégrité en tant que langue de communication internationale¹⁹, un esperanto étendu serait soumis aux mêmes lois de la variation due au contact des langues. Déjà, ayant atteint plus ou moins 2 millions de locuteurs (Ethnologue.com), l'esperanto se diversifie, comme d'autres propositions complètes de langues artificielles qui ont vu le jour depuis le XIX^e siècle : le volapük en 1879, le balta en 1887, l'esperanto réformé en 1894,

José Luis García Delgado, José Antonio Alonso, Juan Carlos Jiménez, Fundación Telefónica, Madrid (http://www.fundacion.telefonica.com/en/debateyconocimiento/valor_economico_espanol/publicaciones.htm, 20/08/10).

19. Graddol, D., 1997, *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*, British Council, Londres.

l'idiom neutral en 1898, l'ido et la lingua european en 1907, l'interlingua en 1957 et l'europano dans les années 1990. D'une part le principe n'est pas celui d'une langue universelle car les racines utilisées empruntent peu aux langues slaves comme le russe, ni aux langues sémitiques comme l'arabe ou l'hébreu, ni aux langues asiatiques comme le mandarin. Il s'agissait de créer un auxiliaire dans la communication internationale à une époque où le cybermonde n'était pas comme aujourd'hui un puissant facteur d'accélération des contacts de langues. Chacune de ces langues artificielles a ensuite donné naissance à des variétés (28 variétés pour l'espéranto, 10 pour le volapuk, 20 pour l'ido, 13 pour l'interlingua). On peut raisonnablement imaginer que l'extension à l'Europe et au monde, même en tant que langue auxiliaire (c'est-à-dire sans ambition de représentation culturelle, ou de substitution aux langues d'éducation), conduirait plus ou moins rapidement à de la variation qui aboutirait un jour à reposer le problème. Et qui poserait immédiatement la question des champs de compétence de cet auxiliaire : le champ administratif entraînant le champ juridique, le champ scientifique entraînant le champ éducatif, en fait progressivement, une langue de substitution totale, sauf à limiter les champs, en augmentant ainsi le bien-être de certains individus (nouveaux clercs) et en limitant celui des autres. Il faut noter, en outre, que le travail de A. Portuese repose sur l'hypothèse selon laquelle pour pouvoir communiquer sur un plan international, il est nécessaire que les humains partagent une même langue : la lingua franca. Or c'est précisément cette hypothèse que notre modèle remet en cause. Notre contribution montre, en effet, qu'il est possible de communiquer au plan international à partir, non pas d'une seule langue, mais bien d'un ensemble de langues de communication internationales.

Les langues ne peuvent être réduites à des objets d'échange comparables à des biens produits et consommés dont l'économie serait celle de la sphère marchande. Elles relèvent davantage des biens publics mondiaux, c'est-à-dire de la sphère publique de non-rivalité (la consommation d'un bien par un individu n'empêche pas la consommation par un autre), et de la non-exclusion (personne n'est exclu de la consommation de ce bien puisqu'il est à la disposition de tous). Si le financement de ces biens pose un problème car le marché seul ne peut garantir une production optimale, la fiscalité est un outil, comme il a pu garantir l'émergence des systèmes éducatifs et des services de santé de masse. Mais le modèle classique de fiscalité

par l'impôt n'est certainement pas l'unique moyen à proposer (quoique les coûts bruts peuvent sembler colossaux mais supportables rapportés à la population totale concernée : ainsi le rapport des coûts annuels de traduction de tous les documents de la Commission européenne dans toutes les langues officielles de l'Union rapporté au nombre d'habitants reste très faible). Pourraient être pris en compte pour valoriser l'action publique multilatérale et décentralisée, des points d'indice à échanger, représentant des actions de coopération interlinguistiques. Le projet des Trois Espaces linguistiques entre les organisations lusophone, hispanophone et francophone²⁰ en a dessiné quelques prémices. Mais elle doit également pouvoir s'articuler avec une organisation de l'apprentissage tout au long de la vie qui valorise les situations de compétencialisations que cet article tente de modéliser.

IV. CONCLUSION

Contrairement à l'idée répandue selon laquelle seule une même langue commune de communication (actuellement l'anglo-américain) serait susceptible de permettre aux humains de communiquer dans de bonnes conditions, cette étude montre qu'il existe d'autres stratégies en matière de politique linguistique, surtout si l'on souhaite maintenir dans le monde un certain niveau de diversité culturelle et linguistique. D'ailleurs, il faut reconnaître qu'en France, en Europe, aux États-Unis et dans bien des pays dont la langue nationale est une grande langue de communication internationale, l'idée du multilinguisme est en forte progression. En outre, cette approche serait susceptible de diminuer l'effet de créolisation affectant les langues qui se trouvent au contact d'une langue dominante telle que l'anglo-américain actuellement.

On doit noter, en outre, que le bilinguisme, souvent cité en tant que possible solution au problème de la communication internationale, n'apporte en réalité qu'une clé partielle à cette question. En effet, il est maintenant établi que « lorsque la langue étrangère se trouve investie d'une forte va-

20. La coopération entre les espaces francophone, hispanophone et lusophone concerne 5 organisations internationales et regroupe 80 États et gouvernements qui représentent plus d'1,2 milliards de personnes sur les cinq continents. Elle a été initiée le 20 mars 2001 par l'organisation à Paris, à l'occasion de la Journée internationale de la Francophonie, de la première rencontre des trois espaces linguistiques.

leur culturelle et économique, l'éducation bilingue est additive : elle tend au bilinguisme. Quand la langue étrangère est symbole d'une allégeance ennemie, ou d'une « culture de la pauvreté », l'éducation bilingue devient soustractive, elle cherche à substituer l'anglais à la langue maternelle »²¹.

Le modèle présenté ici suppose que chaque système éducatif donne aux apprenants un choix assez large de possibilités en matière linguistique. Il suppose également que le choix, par chaque apprenant, des langues qu'il souhaite s'approprier (parmi celles proposées) soit fait indépendamment de celui de chaque autre élève. Il suppose enfin, que les différents systèmes éducatifs dans le monde proposent à leurs populations respectives un même ensemble de langues. Cette situation serait tout de même plus favorable au maintien des capacités de la diversité linguistique dans le monde que celle qui consisterait à faire apprendre une seule langue globale (actuellement l'anglais), à tous les enfants du monde et qui relève davantage d'un fantasme glotto-économique libéral (le marché des langues se régule lui-même, ce qui évite d'investir dans sa régulation), que d'une politique linguistique éducative raisonnée.

Appliqué par exemple à l'Union européenne, un tel schéma pourrait fonctionner avec les paramètres suivants :

- chacun des 27 pays membres offrirait au sein de son système éducatif le choix parmi 6 langues (l'anglais devenant une langue comme une autre) ;
- dans chacun de ces pays, chaque élève apprendrait 3 langues choisies à sa convenance (indépendamment des choix des autres élèves) parmi les 6 offertes.

L'étude réalisée montre que tout couple d'européens qui aurait suivi un apprentissage linguistique conforme à ce modèle aurait alors environ 80 chances sur 100 de pouvoir communiquer dans une même langue partagée.

Bien entendu, le modèle probabiliste présenté ici peut être affiné suivant diverses orientations, notamment en étudiant le graphe dans lequel chaque individu serait figuré par un sommet et où deux individus ayant au moins une langue commune seraient reliés par une arête non orientée. Il repré-

21. Potriquet, G., 2010, *Les paradoxes de l'éducation bilingue aux États-Unis*, dans *Parcours inter-culturels : Être et devenir*, Maia Morel, Éditions Peisaj, Québec-Canada, pp. 170-171.

sente cependant une base opérationnelle pour valoriser les politiques linguistiques éducatives nationales et régionales dans le cadre d'une approche globale du plurilinguisme²².

V. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASSELIN DE BEAUVILLE, J.-P. (2010), *Un modèle probabiliste simple pour le multilinguisme*, 78^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Université de Montréal, Montréal, Canada-Québec, 10-14 mai 2010.

ASSELIN DE BEAUVILLE, J.-P., HIRIBARREN, J.-L. (2008), « L'identité francophone : utopie ou réalité », dans Édition spéciale de la *Lettre d'information aux membres de l'Agence universitaire de la Francophonie*, n° 19, avril.

ASSELIN DE BEAUVILLE, J.-P., CHARDENET, P. (2006), « La diversité linguistique dans la production et la diffusion des savoirs : constats et propositions », *Actes du III^e Séminaire Interaméricain sur la Gestion des Langues-Les politiques linguistiques au sein des Amériques dans un monde multipolaire*, Rio de Janeiro, 29-31 mai 2006. Éditions de l'Union Latine.

ASSELIN DE BEAUVILLE, J.-P., CHARDENET, P. (2005), « Quelle dynamique pour la diversité linguistique ? », dans *Riveneuve-Continents*, n° 3.

CALVET, L.-J. (2008), « La coopération internationale entre aires linguistiques », dans Maurais, J., Dumont, P., Klinkenberg, J.-M., Maurer, B., Chardenet, P., *L'Avenir du français*, EAC/AUF, pp. 79-82.

CHARDENET, P. (2011) (à paraître), « Pour un interlinguisme méthodologique », dans *Revista Intercompreensão-Redinter* numéro 2, Rede Européia de Intercompreensão/Instituto Politécnico de Santarém.

CHARDENET, P. (2010), « Observer les espaces d'interlocution plurilingues et les pratiques langagières dans des langues associées », dans Blanchet, P., Martinez, P., *Pratiques innovantes du plurilinguisme; Émergence et prise en compte en situations francophones*, Éditions des archives contemporaines.

CHARDENET, P. (2004), « De la Latinité constitutive à la Romanité dialogale », dans *La Latinité en question*, Union Latine/IHEAL, pp. 389-395.

22. Beacco, J.-C., Byram, M., 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*, Conseil de l'Europe (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp, 05/09/10)

- DARLOT, C. (2009), « Contre l'exclusivité de l'anglais », dans *La Recherche*, mai 2009.
- GENDREAU-MASSALOUX, M. (2004), « Les langues, ni anges, ni démons », dans *Hermès*, n° 40, *Francophonie et mondialisation*, Éd. du CNRS.
- GRIN, F. (2005), *Rapport du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École : l'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, n° 19, septembre 2005.
- HAMEL, E. (2002), « El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés. Diagnóstico y propuestas de acción para una política iberoamericana del lenguaje en las ciencias », *Actas del Congreso internacional sobre las lenguas neolatinas en la comunicación especializada*, Unión Latina y El Colegio de México, México, D. F., 28-29 novembre.
- LAFFORGUE, L. (2005), « Le français au service des sciences », dans *Pour la Science*, mars 2005.
- MASSART-PIÉRARD, F. (2007), « Espaces linguistiques comparés : trajectoires et processus transversaux », dans *Revue internationale de politique comparée, Les espaces linguistiques comparés : nouveaux acteurs dans la mondialisation*, 2007/1 (Volume 14), De Boeck Université, pp. 7-18.
- ROUILLON, A. (2009), « Probabilité d'avoir des langues en commun selon le modèle probabiliste simple proposé par J.-P. Asselin de Beauville », Dossier pouvant être obtenu par simple demande aux auteurs, décembre 2009.
- TASSI, P., (1989), *Méthodes statistiques*, Éditions Economica, Collection « Universités francophones ».

6. Peut-on parler d'une Afrique latine ?

Le poids du continent africain dans la francophonie¹, la lusophonie² et l'hispanophonie³ mondiales est aujourd'hui tel qu'il donne parfois à rêver d'une « Afrique latine » de langues française, portugaise et espagnole qui ferait pendant à l'Amérique latine (Ngalasso-Mwatha 1986 : 131). Le présent article se propose d'expliquer les raisons pour lesquelles, malgré une importante présence (appelée, sans doute, à durer) des langues officielles d'origine latine dans de nombreux États du continent, on ne peut pas, au moins pour l'instant, parler d'une Afrique latine comme on parle d'une Amérique latine. Même en se projetant dans l'avenir, le scénario d'une Afrique latine semble improbable, comme est douteux, par ailleurs et pour les mêmes raisons, l'avènement d'une Afrique anglo-saxonne, à l'instar de l'Amérique du nord (Canada et États-Unis).

1. Le français est aujourd'hui langue officielle ou langue de travail dans vingt-cinq États : Algérie, Bénin, Burkina-Faso, Burundi, Cameroun, Centrafrique, Comores, Congo-Brazzaville, Congo-Kinshasa, Côte-d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Guinée, Madagascar, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Niger, Rwanda, Sénégal, Seychelles, Tchad, Togo et Tunisie. À cet ensemble s'ajoute deux départements français situés dans l'Océan Indien : Mayotte et la Réunion.
2. Le portugais est langue officielle dans cinq États : Angola, Cap Vert, Guinée-Bissau, Mozambique, São Tomé et Príncipe.
3. L'espagnol est présent en Guinée Équatoriale, au Sahara Occidental, dans les Iles Canaries et dans deux villes situées au nord du Maroc : Ceuta et Melilla.

I. LE MONDE LATIN AUJOURD'HUI

Ce qu'on appelle « monde latin » se définit par l'appartenance des États et des peuples à des communautés linguistiques fondées sur la pratique intense, véhiculaire mais surtout vernaculaire, d'une langue issue du latin. Ce parler natif du Latium, modeste région d'Italie centrale, est devenue, dès 338 av. J. C., la langue de Rome et, jusqu'au haut moyen-âge européen, la langue universelle du monde connu à l'époque, le ciment du très puissant Empire romain⁴. Pour Ovide (43 av. J.C. -17 ap. J.C.), le poète élégiaque de la ville de Rome, les frontières de celle-ci coïncide avec celles du monde tout entier : *urbs et orbs*. Rome a, de fait, unifié le monde par la force des armes, par le droit romain, par l'Église catholique et par la langue latine. Nul ne sait ce que serait devenue la face du monde actuel si Rome avait succombé aux assauts de l'impétueux Hannibal Barca (247-183 av. J.C.) parvenu aux portes de la ville en 201 av. J.-C. pendant la deuxième guerre punique, véritable guerre « mondiale » opposant l'orgueilleuse métropole romaine à Carthage, sa fière et éternelle rivale africaine. *Hannibal ad portas!* « Hannibal est aux portes de Rome! » était le cri d'effroi des Romains rapporté par l'historien Tite-Live (Stroh, 2009 : 22). Mais Hannibal n'entrera pas dans Rome et Carthage sera détruite en 146 av. J.C.

À l'époque que nous vivons les langues issues du latin sont parlées par environ un milliard de locuteurs situés sur les cinq continents (Rossillon, 1983) et le phénomène de « latinisation » ou de « relatinisation » n'a pas cessé de se poursuivre avec l'apparition des langues néo-latines que sont les pidgins et créoles à base de français, de portugais ou d'espagnol que l'on peut observer dans plusieurs régions du monde⁵. Les pidgins, parlés à structures rudimentaires et à fonction exclusivement véhiculaire (ils ne sont langues maternelles de personne), se développent principalement sur les territoires continentaux où préexistent des langues ethniques fortement enracinées mais cloisonnées : ainsi le « français populaire ivoirien » (Hattiger, 1983)

4. Celui-ci était devenu si vaste qu'il nécessita, en 395 ap. J.-C., une division du territoire (et du pouvoir) impérial en deux : l'Empire romain d'occident, capitale Milan (puis Ravenne) et l'Empire romain d'orient, capitale Constantinople.

5. On dénombre actuellement une quinzaine de pidgins et créoles à base de français, presque autant à base de portugais, sept pidgins et créoles à base d'espagnol et trois à base d'italien. Sur les aspects généraux lire notamment Valdman (1978), Meisel (1979) et Holm (2000). Sur les pidgins et créoles à base de français voir Chaudenson (1979) et Hattiger (1983); pour les créoles à base de portugais lire Rougé (2004).

a émergé parmi plus de 60 langues en Côte-d'Ivoire et le « camfranglais » (Ntsobé *et alii*, 2008) au milieu de 248 langues au Cameroun. Les créoles, langages à structures plus complexes et à fonction vernaculaire (ils sont langues maternelles de populations sédentarisées et territorialisées), apparaissent généralement dans les espaces insulaires situés dans les Océans : ainsi les créoles d'Haïti, des Antilles et du Cap Vert dans l'Atlantique, de l'Île Maurice, de la Réunion et des Seychelles dans l'Océan Indien, d'Hawaï, de Vanuatu ou de l'Archipel des Touamotou dans le Pacifique. Pidgins et créoles poursuivent une évolution lente et progressive du latin vers son destin naturel commandé par une perpétuelle transformation.

Les langues latines, anciennes et modernes, se caractérisent par leur proximité génétique, puisqu'il s'agit de langues-soeurs, mais aussi par la moindre distance interlinguistique qui les sépare sur le plan typologique. Leurs structures s'avèrent remarquablement proches sur les plans lexical (gros pourcentage de vocabulaire commun remontant au latin vulgaire), phonique (absence de voyelles nasales, sauf en français et en portugais, forte propension à la diphthongaison, sauf en portugais, catalan et occitan, développement d'une articulation centrale des voyelles, tendance à la palatalisation des consonnes, complexification de la structure syllabique), prosodique (importance de l'accent tonique qui remplace l'accent musical du latin classique et dont le déplacement peut revêtir une valeur distinctive en espagnol et en italien), morphologique (disparition de la déclinaison nominale, disparition aussi du genre neutre sauf en roumain, apparition des articles comme déterminants du nom, réorganisation des flexions verbales, recours massif à des formes auxiliaires) et syntaxique (généralisation de l'ordre SVO suite à la disparition des flexions nominales, la fonction étant explicitée par la position préverbale pour le sujet et postverbale pour le complément d'objet). Si on continue de les qualifier généralement de « langues flexionnelles » c'est avant tout par référence au latin classique qui possédait un système flexionnel rigoureux dans la déclinaison nominale et dans la conjugaison verbale, ce qui relativisait l'importance de l'ordre des mots dans la phrase. En réalité, comme toutes langues vivantes, les langues romanes actuelles possèdent aussi plusieurs traits qui relèvent des structures isolantes ou monosyllabiques (ainsi en français les termes de relation, conjonctions *et, ou, ni* ou prépositions *à, de, en, par*) et agglutinantes (ainsi

les mots dérivés comme *anticonstitutionnellement*, *désoxyribonucléique* ou composés comme *porte-fenêtre*, *chambre à air*, *pomme de terre*).

La communauté des pays de langues latines, autrefois située exclusivement sur la bordure nord-ouest de la Méditerranée, a connu, dès la fin du XV^e siècle, une extension fulgurante du fait de la colonisation du monde par l'Europe. Cette communauté comprend aujourd'hui, outre les États traditionnels de l'« Europe latine »⁶, la quasi-totalité des États d'Amérique du sud (l'« Amérique latine ») qui utilisent l'espagnol ou le portugais comme langue officielle des institutions et langue maternelle des populations. C'est précisément cette utilisation comme langue maternelle qui est décisive pour qualifier un territoire de « latin ».

Certes il n'existe pas, à proprement parler, de « culture » ou de « civilisation » latine mais on observe une indéniable proximité des pays dits « latins » fondée sur plusieurs éléments. Certains relèvent, bien sûr, de la culture (partage de la même langue, proximité des systèmes orthographiques basés sur l'écriture latine⁷, pratique partagée de la religion chrétienne d'obédience catholique romaine qui constitue un facteur réellement centripète dans tout l'ensemble « latin »). D'autres découlent de la géographie (continuité territoriale de la plupart des pays de langue latine en Europe, sauf le cas de la Roumanie et de la Moldavie, spatialement éloignées des autres) ou de l'économie (proximité des niveaux de développement, les pays latins étant globalement situés à mi-chemin entre les pays germaniques économiquement les plus puissants et les pays slaves plus faibles).

L'idée d'une « union latine », rassemblant toutes les communautés de langue romane partout dans le monde, est inspirée par la volonté de rapprocher encore davantage ces langues entre lesquelles l'intercompréhension, toute relative, est de moins en moins assurée du fait de l'éloignement progressif de leurs structures lexicales et grammaticales : les formes linguistiques nées hors d'Europe sont régies par des normes endogènes de plus en plus

6. Ce que l'on pourrait appeler l'« Europe latine » comprend l'Espagne, la France, l'Italie, le Portugal, la Roumanie et la Moldavie, à quoi il faut ajouter des provinces belges (Liège, Namur, Hainaut, Ardennes), suisses (Genève, Vaud, Fribourg), canadiennes (Québec, Nouveau Brunswick, etc.) ainsi qu'une province italienne (Val-d'Aoste), un duché (Luxembourg) et deux principautés (Andorre et Monaco) ;

7. La Roumanie et la Moldavie, autrefois acquises à l'écriture cyrillique, ont adhéré à l'écriture latine dans le courant du XIX^e siècle.

distantes des normes standards. Aujourd'hui c'est la France qui promeut l'union latine à laquelle les autres pays sont appelés à adhérer. Mais certains États, comme l'Espagne ou le Portugal, qui, sur le plan mondial, possèdent un net avantage numérique sur le français⁸, traînent les pieds. L'Espagne dont la langue prétend désormais à la première place parmi les langues les plus parlées dans le monde, au moins à égalité avec l'anglais, préfère mettre en avant l'hispanité ou l'ibéricité (*Hispano América* ou *Ibero América*) plutôt que la latinité où elle ne jouerait pas nécessairement le premier rôle. Quant au Portugal, qui a pratiquement perdu la main et le leadership dans son propre camp au bénéfice du Brésil, pour des raisons qui tiennent à la fois à la démographie et à l'économie, il se range volontiers derrière les normes de la langue portugaise parlée au Brésil et régies par l'*Instituto Internacional de Língua Portuguesa* (créé en 1989) et la *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (Communauté des pays de langue portugaise fondée en 1996).

II. UNE AUTHENTIQUE AMÉRIQUE LATINE

« Amérique latine »⁹, expression devenue synonyme d'Amérique du sud et du centre, désigne les pays autrefois colonisés par le Portugal (le Brésil) et par l'Espagne (tous les autres, en dehors du Surinam, ex-colonie hollandaise et le Guyana, ex-colonie britannique)¹⁰. Les territoires (généralement insulaires) colonisés par la France, qu'ils soient devenus indépendants (comme Haïti) ou départements français (comme la Guyane, la Guadeloupe et la Martinique) ne font pas partie de cet ensemble¹¹.

L'histoire spécifique du sous-continent sud-américain explique son identité particulière en tant qu'authentique « espace latin ». L'occupation coloniale

8. L'espagnol compte aujourd'hui environ 400 millions de locuteurs de langue maternelle, seconde ou étrangère dans le monde et se place à égalité avec l'anglais ou juste après lui. Le portugais peut se prévaloir d'un nombre de locuteurs avoisinant les 250 millions. À titre de comparaison le français est parlé par environ 150 millions de locuteurs.

9. L'expression aurait été employée pour la première fois en 1856 par un poète colombien dénommé José María Torres Caicedo (Saint-Geours 2007 : 8). Sur l'Amérique latine lire Wackermann (2005).

10. Au total dix-neuf États : Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Equateur, Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, République Dominicaine, Salvador, Uruguay et Vénézuëla.

11. Il en va de même des régions francophones d'Amérique du nord désormais intégrées au Canada (Québec, Nouveau Brunswick) et aux États-Unis (Louisiane) qui ne rentrent pas dans l'ensemble dit « latino-américain ».

dans cette partie du monde est relativement ancienne : elle est effective dès la fin du XV^e siècle après la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb en 1492. Il s'agit d'une colonisation d'habitation et pas seulement d'exploitation : les Européens qui débarquent ici, au XV^e siècle, souvent des aventuriers en tous genres mêlés de malfrats et de proscrits, viennent s'installer durablement et ne pensent plus à retourner dans une Europe qui les rejette. Dans ces territoires lointains situés hors de tout contrôle juridique en matière des droits de l'homme ils entreprennent rapidement de se faire un espace vital à la mesure de leur volonté de puissance. Les populations autochtones sont décimées. Les groupes et les individus survivants sont dépossédés de leurs terres, de leurs religions et de leurs langues. Paupérisés et marginalisés, ils sont relégués dans des réserves éloignées de toute possibilité d'accès au pouvoir politique et économique.

La proclamation unilatérale de l'indépendance de la plupart des colonies espagnoles et portugaises entre 1810 et 1825 conforte l'occupation définitive du sous-continent par les Européens devenus majoritaires. Il est important de noter que cette indépendance ce sont les colons qui l'ont obtenue de leurs anciennes métropoles et l'ont conservée à leur seul avantage. Les peuples amérindiens sont, de fait, privés d'autonomie sur leurs propres terres et tenus à l'écart des circuits de communication avec le reste du monde.

La population actuelle est, à plus de 70 %, d'origine européenne¹², le reste étant constitué de minorités en provenance d'autres régions du monde (essentiellement d'Afrique et d'Asie), par déportation. Les autochtones (amérindiens) représentent moins de 10 %. De sorte que l'Amérique latine apparaît comme une véritable excroissance de l'Europe. Les instances dirigeantes, l'administration, le parlement et la justice sont dominées par les Européens. L'espagnol et le portugais sont imposés sans aucune contrepartie pour les langues locales. Les individus n'ont d'autre choix que de

12. Dans un pays comme l'Argentine la population est à 98 % d'origine européenne. Au Chili la population est constituée de 52 % d'Européens et de 44 % de métis d'Européens. Au Brésil 50 % des la population sont Européens, 42 % métis d'Européens, 7 % Noirs (d'origine africaine), 0,5 % Asiatiques et 0,5 % Indiens (Amérindiens). Le Mexique est constitué de 70 % de métis, 15 % d'Européens, 12 % d'indigènes (amérindiens), 3 % d'autres. En Colombie la majorité de la population (58 %) est métissée, d'ascendance européenne et amérindienne à la fois ; 20 % des Colombiens sont blancs et 14 % sont mulâtres (métissés de blancs et de noirs africains). Les Amérindiens représentent 1 à 2 % de la population colombienne.

s'assimiler à la culture du colonisateur. L'Amérique, continent très industrialisé et très urbanisé¹³, a perdu pratiquement tout du patrimoine culturel et linguistique traditionnel de la population autochtone réduite à la portion congrue : seules quelques langues comme le nahuatl (Mexique, Guatémala, Nicaragua, Salvador), le quéchua (Pérou, Colombie, Équateur, Bolivie, Chili, Argentine) ou le guarani (Brésil, Bolivie, Argentine, Paraguay) résistent encore, alors que des centaines d'autres ont totalement disparu. Non seulement la quasi-totalité de la population actuelle parle espagnol ou portugais, langues latines, presque 100 % des Latino-américains sont de religion chrétienne d'obédience catholique avec une liturgie célébrée officiellement en latin jusqu'en 1965.

Aujourd'hui la ville qui compte le plus grand nombre de lusophones au monde ce n'est pas Lisbonne mais São Paulo (11,240 millions d'habitants) qui abrite, depuis 2006, le Musée de la langue portugaise. Le projet d'uniformisation de la langue portugaise visant à modifier l'orthographe de plusieurs centaines de mots serait fondée sur la norme orthographique brésilienne. Beaucoup de lusophones y voient de multiples avantages, parmi lesquels la simplification des recherches sur Internet et un jargon juridique uniformisé pour les contrats internationaux. Ceci constituerait un argument majeur en faveur de l'adoption éventuelle du portugais comme langue officielle des Nations Unies qui en comptent actuellement six (anglais, arabe, chinois, espagnol, français et russe). Mexico est la plus grande métropole hispanique au monde, devant Madrid et Barcelone. On a là un exemple de colonisation particulièrement bien « réussie » des temps modernes, comme l'était, dans l'antiquité, celle des Romains sur la Gaule voire sur tout le territoire occidental de l'Europe. Il y a un parallélisme frappant entre la latinité gauloise et la latinité américaine. Comme je l'écrivais il y a quelques années (Ngalasso-Mwatha, 1990 : 25) :

« La principale conséquence de la colonisation latine en Gaule a été la disparition à terme des langues autochtones remplacées dans leurs plus importantes fonctions (vernaculaire, véhiculaire, référentiaire) par le latin. Mais celui-ci a été rapidement réduit à une forme simplifiée qui a abouti d'abord aux dialectes bâtards du latin vulgaire, puis aux néo-langues latines actuelles (italien, fran-

13. Plus de 80 % des Latino-américains vivent en ville.

çais, espagnol, portugais, roumain, sarde, etc.), en somme à la mort lente du latin en tant que langue de communication. »

La comparaison de l'Amérique latine avec l'Afrique d'aujourd'hui montre clairement la différence entre les deux continents du point de vue historique, culturel et linguistique, malgré le fait que la présence effective du latin sur le sol africain est beaucoup plus ancienne que celle des langues romanes en territoire américain.

III. UNE IMPROBABLE AFRIQUE LATINE

Le latin pénètre en Afrique dès l'antiquité. La latinité africaine, qui concerne, à l'époque, uniquement la partie nord du continent, allant de Tanger à Alexandrie, se maintient jusque dans les premiers siècles de notre ère. Cette pénétration du latin n'est pas allée très loin à l'intérieur des terres, parce qu'elle a été vigoureusement stoppée, dès le VII^e siècle, par la puissance de l'arabe portée par une religion islamique particulièrement conquérante. Cette langue va dominer l'Europe occidentale pendant plusieurs siècles, laissant dans les parlers latins une empreinte indélébile, notamment à travers un vocabulaire important dans des domaines aussi variés que les mathématiques, l'astronomie, la médecine, la physique voire la métaphysique.

La latinité dans l'Afrique d'aujourd'hui est liée à la présence du français, du portugais et de l'espagnol introduits par les empires coloniaux et que les États africains indépendants ont maintenus comme langues officielles dans le but d'assurer l'unité nationale dans des contextes de grande complexité linguistique. Si dans les anciennes colonies africaines les langues européennes sont dominantes juridiquement (elles bénéficient d'un statut privilégié qui leur permet d'exercer les fonctions les plus élevées dans la vie publique), elles demeurent minoritaires sur le plan social. Leur principale faiblesse est de ne pas être des langues maternelles des populations.

Malgré une présence importante de trois langues latines (le français, le portugais et l'espagnol) comme langues officielles, on ne peut donc pas parler d'une Afrique latine comme on parle d'une Amérique latine. Il y a à cela au moins deux raisons, liées à l'histoire et à la réalité sociopolitique.

Sur le plan historique l'occupation coloniale de l'Afrique par l'Europe, comparée à celle de l'Amérique, est relativement tardive. Même si les premiers contacts avec l'Europe datent de la fin du XV^e siècle, l'époque à laquelle Christophe Colomb découvre l'Amérique, la colonisation ne devient effective et généralisée qu'à la fin du XIX^e siècle avec la Conférence de Berlin (1884-85) qui a opéré le partage du continent entre les puissances européennes. Pendant des siècles les voyageurs portugais et espagnols contournent le continent africain mais ne se fixent pas, préoccupés qu'ils sont d'atteindre le paradis des épices et du bois de santal, l'Inde. Jusqu'à la Conférence de Berlin l'Afrique au sud du Sahara n'intéresse les négociants installés à Bordeaux ou à Nantes que comme pourvoyeuse du bois d'ébène¹⁴. La traite négrière, ce commerce honteux pratiquée sous forme de rapt organisés, a vidé le continent d'une partie importante de sa population réduite en l'esclavage et destinée au servage dans les plantations en Amérique, sans retenir durablement sur place les ravisseurs qui ne se mêlaient pas aux populations locales. Même après 1885 la colonisation européenne en Afrique est restée essentiellement une colonisation d'exploitation plutôt qu'une colonisation d'habitation, sauf en Afrique du sud, en Rhodésie du sud (actuel Zimbabwe) et en Algérie. Voilà pourquoi l'implantation des langues européennes est moins enracinée en Afrique qu'en Amérique. Mais la différence avec l'Amérique ne s'arrête pas là.

Sur le plan sociopolitique un autre facteur objectif constitue un frein à l'avancée des langues européennes en Afrique : leur progression est contenue par la résistance et la persistance des langues autochtones, qui, contrairement à ce qui s'est passé en Amérique latine, n'ont pas subi les effets les plus pervers de la glottophagie¹⁵ ou du linguicide¹⁶ qui auraient causé leur disparition. Le bon maintien des langues locales dans toutes les sphères non formelles de la vie nationale s'explique aussi par les insuffisances des résultats de la scolarisation et de l'alphabétisation. Que ce soit en famille, à l'école, dans l'administration publique, dans les lieux de travail, les interactions ordinaires se déroulent dans les langues maternelles des citoyens,

14. C'est ainsi qu'on désignait les Noirs considérés comme une matière première exploitable au même titre que l'or, le diamant, coton ou l'ivoire.

15. Processus dynamique d'assimilation d'une langue dominée par une langue dominante.

16. Action volontariste émanant d'un gouvernement ou d'une communauté visant l'anéantissement d'une langue par la disparition de ceux qui la parlent. Cela peut se faire par génocide ou par décret.

c'est-à-dire dans les langues africaines. En Amérique la disparition progressive des langues autochtones fait suite à la disparition des populations qui les parlaient : le phénomène de linguicide est consécutif au génocide des indigènes. Même si elles ont subi une sévère érosion durant la traite négrière et une forte pression vexatoire pendant la colonisation, les populations africaines sont demeurées sur le continent en communautés soudées autour de leurs cultures et de leurs langues identitaires. L'Afrique, moins industrialisée et moins urbanisée que l'Amérique, préserve encore l'essentiel de son patrimoine culturel et linguistique traditionnel. Pour combien de temps encore ? Nul ne saurait le dire. Le danger vient du rouleau compresseur et niveleur de la mondialisation sur le modèle anglo-américain. Beaucoup de langues africaines ont déjà disparu. D'autres sont en voie de disparition. Toutes, même les plus grandes, sont, à terme, potentiellement menacées.

Pour toutes les raisons qui viennent d'être évoquées, il semble improbable qu'on assiste, dans un avenir proche, à l'assimilation totale des langues du continent africain par les langues européennes sur le modèle de la situation américaine. On s'achemine plutôt vers un scénario comparable à celui que l'on observe en Asie où les langues autochtones majoritaires demeurent vivantes et dynamiques malgré la forte poussée des langues occidentales portées par la mondialisation dans sa forme actuelle.

Les langues latines (espagnol, français et portugais) en Afrique ne semblent pas promises à devenir langues maternelles des habitants, même si un nombre croissant de familles vivant en milieu urbain éduquent leurs enfants dans ces langues. La vernacularisation concerne actuellement moins de 1 % de la population urbaine. Ceci s'explique par un environnement linguistique qui reste dominé par les langues nationales africaines encore bien vivantes et dynamiques.

IV. POUR CONCLURE

La situation africaine, comparée à celle de l'Amérique latine, présente de grandes différences et, à bien des égards, on pourrait dire qu'elle est moins inquiétante pour les langues locales : la colonisation européenne est récente et elle a été de courte durée (moins de cent ans dans la majorité des cas) ; les populations autochtones sont restées sur leurs terres ; elles sont partout

majoritaires; elles continuent à pratiquer leurs cultures et à parler leurs propres langues. Les pays africains ont accédé massivement à la souveraineté internationale dans les années 1960 et ce sont des Africains qui sont aux commandes de leurs pays. On peut penser que les progrès, d'ailleurs souhaitables, de la francophonie et de la lusophonie n'oblitéreront pas la volonté des dirigeants africains de développer leurs propres langues et cultures. La coexistence des langues autochtones et des langues héritées de la colonisation est une nécessité pour les Africains qui ont besoin à la fois de s'enraciner dans leurs cultures authentiques et de s'ouvrir au monde, sous peine de périr (Ngalasso-Mwatha, 1988, 2000).

La situation des pays africains semble devoir évoluer sur le modèle des pays d'Asie plutôt que sur celui des pays d'Amérique qui ont subi une colonisation d'habitation. Voilà pourquoi l'avènement d'une Afrique latine, tout comme celui d'une Afrique anglo-saxonne, semble improbable sinon impossible. Sauf catastrophe naturelle, invasion massive ou conquête par les armes entraînant la disparition brutale des centaines de millions d'Africains, la population autochtone restera majoritaire, et cette donne ne semble plus devoir changer. Un changement radical de la situation est, de toutes façons, moins à craindre sur le continent que dans les espaces insulaires (Cap Vert, Île Maurice et Seychelles) où la romanisation (ou la latinisation) est déjà effective du fait de la cohabitation des langues latines (français et portugais) avec les langues néo-latines (créoles) devenues langues maternelles des habitants.

L'Afrique demeure un enjeu considérable pour les langues latines, en particulier pour le français. C'est le seul endroit de la terre où cette langue latine progresse significativement (Ngalasso-Mwatha, 2010). Aujourd'hui le poids du continent africain est indispensable pour évaluer la francophonie mondiale : les Africains représentent à peu près la moitié du nombre total des francophones dans le monde. Les études projectives montrent que ce poids sera encore plus important dans un avenir qui n'est pas très lointain : en 2050 environ 80 % des francophones seront africains du fait d'une démographie galopante au sud et stagnante au nord du 38^e parallèle. Ce qui vient d'être dit du français est valable, avec les nuances qui s'imposent, pour le portugais dont la prétention à devenir un jour une des langues officielles des Nations Unies est impensable sans le poids des cinq États africains lusophones : Angola, Mozambique, Cap Vert, Guinée-Bissau,

São Tomé et Príncipe. Les Africains restent attachés au français, au portugais et à l'anglais, langues non africaines de dimension internationale dans lesquelles ils voient un facteur d'ouverture au monde mais aussi un moyen d'ascension personnelle et professionnelle.

Je suis, pour ma part, persuadé d'une chose : les progrès des langues latines en Afrique, dans les années qui viennent, dépendront de leur capacité à jouer un rôle décisif, non seulement comme moyens de communication aux niveaux national, international et interafricain, mais aussi et surtout comme facteur réel de développement dans tous les domaines de la vie sociale.

Dans l'avenir il faudra sans doute développer un enseignement bilingue des langues latines entre elles mais aussi entre elles et les autres langues partenaires dans un environnement plurilingue. Ce type d'enseignement peut-il conduire à une intercompréhension totale des langues latines, comme cela est préconisé par certains auteurs (Teyssier, 2004) ? Il serait illusoire de le croire. Mais l'enseignement bilingue rend incontestablement performant l'apprentissage des langues concernées tout en contribuant à fabriquer d'authentiques bilingues de langues proches parlant bien par exemple le français et l'espagnol et non pas des unilingues de je ne sais quelle forme hybride rappelant l'interlingua, cette sorte de « latin sans flexion », fabriqué au début du XX^e siècle par Alexander Gode (1954), avec la collaboration de quelques linguistes de renom comme Otto Jespersen, Edward Sapir et André Martinet, et qui n'a jamais vraiment eu de succès.

V. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHAUDENSON, R. (1979), *Les créoles français*, Paris, Nathan.

GODE, A. (1954), *Interlingua a Prima Vista*, New York, Storm Publishers.

HATTIGER, J.-L. (1983), *Le français populaire d'Abidjan : un cas de pidginisation*, Abidjan, ILA.

HOLM, J. A. (2000), *An Introduction to Pidgins and creoles*, Cambridge, Cambridge University Press.

MEISEL, J., éd. (1979), *Pidgins-creoles, Languages in contact*, Tübingen, Gunter Narr.

NGALASSO-MWATHA, M. (1986), « Quelques réflexions sur l'avenir du français en Afrique », *Les jeunes, avenir du français* (Actes de la Biennale de la langue française, Tours 1985), Paris, ACCT-Les amis du français universel, pp. 130-137.

— (1990), « Francophonie africaine et latinité gauloise : destins parallèles? », in Riesz János et Ricard Alain, éd., *Semper aliquid novi. Mélanges offerts à Albert Gérard*, Tübingen, Gunter Narr, pp. 21-28.

— (2000), « Autochtones ou coloniales : les langues en Afrique », *Panoramiques*, n° 48 « Langues : une guerre à mort », pp. 76-83.

— (2010), « Et si les Africains quittaient le sommet de Montreux? », *Le Temps*, Genève, 22 octobre 2010, p. 14.

NTSOBE A.-M., BILOA E., ECHU, G. (2008), *Le camfranglais : quelle parlure? Étude linguistique et sociolinguistique*, Frankfurt am Main-Berlin, Peter Lang.

ROSSILLON, Ph., dir. (1983), *Un milliard de Latins en l'an 2000. Étude de démographie linguistique sur la situation présente et l'avenir des langues latines*, Paris, L'Harmattan-Union latine.

ROUGE, J.-L. (2004), *Dictionnaire étymologique des créoles portugais d'Afrique*, Paris, Karthala.

SAINT-GEOURS, Y. (2007), « L'Amérique latine est le laboratoire du monde », dans *L'Histoire*, n° 322 : pp. 6-11.

STROH, W. (2009), *Le latin est mort, vive le latin! Petite histoire d'une grande langue*, Paris, Les Belles Lettres.

TEYSSIER, P. (2004), *Comprendre les langues romanes, du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien et au roumain, méthode d'intercompréhension*, Paris, Chandeigne.

VALDMAN, A. (1979), *Le créole : structure, statut et origine*, Paris, Klincksieck.

WACKERMANN, G., dir. (2005), *L'Amérique latine*, Ellipses, Paris.

7. La enseñanza y conservación del español en Filipinas: algunas perspectivas y reflexiones generales

De entrada, no me es oculto que la temática en sí de mi ensayo, por de pronto, no supone o implica una gran novedad, pues este mismo tema había sido abordado por plumas más próceres, algunas de las cuales se elencan en la bibliografía que sigue a este estudio. Tampoco este trabajo, de carácter introductorio, pretende desarrollar una exposición exhaustiva, repleta de tablas estadísticas y datos numéricos. Lo que sigue son reflexiones de un espectador, testigo y, a la vez, en cierto modo, protagonista, por ser filipino que “mamó” en español, por así decirlo, y como docente, investigador y, sobre todo, académico respecto a la enseñanza y conservación del español en su país, llamado por un llorado e idolatrado vate filipino, en lengua española, antes de su trágica muerte, fusilado por orden de los españoles colonizadores de su tierra en el atardecer de aquella ocupación fatídica, “perla del mar de oriente, nuestro perdido edén”. Me refiero al héroe nacional, José Rizal.

Desde lo hispánico, no puede dudarse de que Filipinas es, de veras, un perdido edén para la lengua española. Pero poco a poco se va recuperando. A la vez, poco a poco su gente redescubre su patrimonio hispánico, a través de la enseñanza de la lengua española, pero, cabe esta precisión, como lengua extranjera, cuando en realidad, mirando bien su historia, no debería ser

lengua extranjera para ella. Pero las realidades actuales son evidentes debido a los avatares de la historia de los que el presente ensayo desea hablar aunque sea de refilón. Lo que se está llevando a cabo actualmente es una implantación de una lengua extranjera, donde el español era sólo la lengua de minorías selectas.

La colonización “efectiva” de Filipinas, por así decirlo, comenzó el día 24 de junio de 1571, día de la fundación de la ciudad de Manila, la capital de la conquista del Adelantado Miguel López de Legazpi. Le habían precedido otros exploradores, entre ellos el portugués Fernando Magallanes quien murió en estas islas en la Batalla de Mactán (1521). Manila fue la sede del gobierno y de la iglesia de los colonizadores. Fue el epicentro y eje de la actividad colonizadora de los españoles. Hasta el presente, sigue siendo sede del gobierno y epicentro y eje de la vida del país. El concepto de descentralización, formulado en tiempos de la posguerra, de la ciudad de Manila no ha tenido éxito tanto en el sentido político como en el económico pese a los esfuerzos del gobierno desde entonces. Es ésta una herencia a los filipinos de los españoles, la de convertir la capital o sede de gobierno en el eje de todo el país.

Desde aquel día fatídico de la fundación de la ciudad de Manila, comenzó la convivencia de la lengua española con las lenguas indígenas de las islas. Los españoles, sobre todo los misioneros que acompañaban a los colonizadores, aprendieron las lenguas indígenas y, de hecho, elaboraron las primeras gramáticas y los primeros diccionarios de las mismas.

También puede afirmarse que “efectivamente” el dominio español sobre estas islas tocó su fin con la declaración de independencia por el Caudillo Emilio Aguinaldo el día 12 de junio de 1898. Dicha declaración fue redactada y leída en español. En realidad, estas islas no se independizaron sino que fueron conquistadas por otros colonizadores: los estadounidenses. Pero la cristalización de la identidad de Filipinas, como nación, independiente y con propia identidad, su ser como nación autónoma, comparada con otras y frente a ellas, por lo menos, desde el punto de vista de los nativos, mejor dicho, de los padres de esta nación todavía en pañales, tiene su morada existencial, dicho un poco filosóficamente, en la lengua española.

Sin embargo, y esto es de notar, durante la ocupación americana, que perduró hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial en 1945 y culminando

en la independencia de Filipinas de los Estados Unidos de América el 4 de julio de 1946, florecieron las letras filipinas en español. De hecho, la Academia Filipina de la Lengua Española se fundó durante este período, en las instalaciones del histórico Casino Español de Manila, el 25 de julio de 1924 (Rodríguez, J.R.: 2001, p. 21).

En aquellos tiempos de la fundación de la Academia Filipina, sobre todo frente al denominado imperialismo americano, los filipinos (por lo menos, las élites intelectuales y sociales) pensaron que Filipinas, todavía en pañales como nación y todavía balbuceando al discurrir sobre su identidad nacional, pertenecía a una gran comunidad de hispanohablantes con un patrimonio común y nostálgicamente quería recuperar su pasado romántico en el camino de forjar su propia identidad, libre del tutelaje americano pero arraigado en las tradiciones del pasado, es decir, de la primera convivencia de los nativos con sus primeros colonizadores.

A esta misma luz deben mencionarse los Premios Zóbel, fundados en 1922, instituidos por una familia, liderados por su patriarca el filántropo y empresario Enrique Zóbel de Ayala, con la finalidad de reconocer y animar la producción literaria filipina en lengua española en aquella época tras la pérdida de estas islas por la Madre Patria, España (Castrillo Brillantes, L.: 2006)¹.

El país, tras la derrota de los españoles y de su entrada en la modernidad, bajo los nuevos colonizadores, disfrutaba de una *Belle Époque* histórica, caracterizada por una situación existencial un tanto irónica, es decir, la modernidad de tipo americano en lo exterior pero una nostalgia romántica hacia el pasado hispánico (y a través de él hacia la raíz de los sentimientos patrios de los tiempos prehispánicos).

Siendo así, muchos han resumido, con tonos humorísticos, la historia de la colonización de esta nación en estos términos: 400 años en un convento, 50

1. Podría decirse que, dada su situación privilegiada económica en Filipinas (hasta el presente, por ser dueños de incontables terrenos en Filipinas y por su lugar en la llamada "alta sociedad" filipina), se consideraba a los Zóbel como la versión local de la Familia Real Española. En la jerarquía hispánica a principios del siglo XX y hasta la década de los sesenta, los Zóbel y los Ayala ocupaban (o siguen ocupando) la cumbre. Una nueva conciencia de sociedad, intentando deshacerse de la oligarquía tradicional, comenzó con la declaración de la Ley Marcial por el presidente Marcos en 1972. Sin embargo, sigue prevaleciendo una nostalgia hispánica en muchos filipinos, en clave de elitismo y con un intento de reinventar la historia, identificándose, en términos de genealogía, con los colonizadores españoles.

años en Hollywood, y séame permitido añadir, con un breve intervalo con samurais y geishas. Pero sigue la búsqueda de la definición de la identidad filipina, esta vez mirando más hacia los tiempos prehispánicos, criticando las mentalidades y tendencias colonialistas (pero con una fascinación latente por los hombres blancos, es decir, españoles, estadounidenses y otros). Incluso, a pesar de la brutalidad que caracterizó la ocupación japonesa de este país (1942-1945), ha habido un interés renovado en la cultura nipona, más bien por razones pragmáticas, es decir, dado el lugar que ocupa Japón en el mundo actual mirado desde la perspectiva mercantil y económica. Me atrevo a decir que no hay ningún filipino, ni siquiera los llamados “colaboradores japoneses”, muchos de ellos perseguidos en las postrimerías de la ocupación americana de este país, que mire con nostalgia y afecto a aquellos años bárbaros y duros cuando estaba izada sobre estas islas la bandera del Sol Naciente.

I. EL ESPAÑOL, LA METODOLOGÍA MISIONAL Y EL ENRIQUECIMIENTO DE LA CULTURA FILIPINA

Ahora, vamos a echar una mirada atrás. A tenor de lo ya afirmado, puede inferirse que los colonizadores, por de pronto, si bien impusieron el español como lengua oficial de la nueva nación, favorecieron la conservación de las diversas lenguas autóctonas y sus variantes hasta el extremo de promover éstas, siendo a la vez los primeros sistematizadores filológicos. Dicho en otros términos, los españoles directamente colaboraron (¡y mucho!) en la conservación de las lenguas filipinas y en el estudio sistemático de las mismas, no como en el caso de la colonización de Latinoamérica.

Precisemos. Corriendo el riesgo de caer en un simplismo banal, podría afirmarse que en el caso de Filipinas, los evangelizadores (que también eran los primeros educadores), es decir los misioneros, aprendieron las lenguas indígenas y sistematizaron su conservación y aprendizaje para generaciones venideras, no como en el caso de Hispanoamérica en que los evangelizadores impusieron la lengua provocando así la desaparición o extinción u olvido total de las lenguas autóctonas americanas.

En mi opinión, es ésta la razón principal por la que, si bien Filipinas perteneció a la Corona Española durante casi cuatrocientos años, la lengua española no arraigó en estas islas. Nunca se convirtió en la lengua común

de Filipinas. Existen otras corrientes de pensamiento al respecto. Algunos piensan que esto se debe principalmente al reducido número de españoles en tiempos de la ocupación española, unos 600 españoles por millón de habitantes. Otros afirman que el factor principal es la situación geográfica, pues Filipinas es un archipiélago. Su realidad es fragmentada y fragmentaria lo cual no ha favorecido la adaptación uniforme de una lengua común. Esto se refleja hasta la actualidad con las diversas lenguas autóctonas filipinas y los incontables hispanismos presentes en ellas.

Sin duda, todo ello se debe a la metodología misional empleada en la conquista, evangelización y educación (reducción) de estas islas. Los misioneros aprendieron las lenguas filipinas. Podría afirmarse que este aprendizaje fue la primera fase de la convivencia del español con las lenguas autóctonas filipinas. Ciertamente, ha habido esfuerzos gigantescos de parte de los misioneros españoles de enseñar su lengua a los indígenas, sobre todo a la luz de la Real Cédula, fechada el 5 de junio de 1754, de Fernando VI y la Orden Real del 18 de marzo de 1815 promulgada por el rey Fernando VII. Estos documentos regios decretaron la enseñanza obligatoria del español en todas las escuelas del archipiélago.

Sin embargo, la realidad era distinta. Los reyes se hallaban lejos de la realidad cotidiana de estas islas. Los misioneros y los colonizadores conocían de cerca las circunstancias imperantes entonces por lo que ellos mismos acabaron aprendiendo las lenguas de los filipinos y evangelizando a los mismos en el idioma de éstos, hasta el punto de redactar textos doctrinales o catequéticos con los que comenzó la literatura escrita de estas islas rompiendo el molde entonces prevalente de las tradiciones orales.

A esta luz, merece recordarse el caso del P. Francisco Gaínza, O.P. (1818-1879), entonces Vicerrector de la Universidad de los Dominicos. Este meritorio religioso, en una reunión de la Junta de Educación Primaria celebrada en 1861, se opuso a la enseñanza obligatoria del español en todas las escuelas de primaria del archipiélago. Este mismo año fue preconizado para ocupar la cátedra episcopal de Nueva Cáceres. Otro fraile dominico, Rector Magnífico y Canciller de la Universidad de Santo Tomás, Domingo Treserra (1810-1877)², quien presidía dicha junta, tomó la postura contra-

2. Cabe señalar aquí que el Rector Magnífico y Canciller de la Real y Pontificia Universidad de Santo Tomás presidía dicha junta y era, de hecho, el Ministro de Educación en Filipinas en

ria a la de su hermano en religion, su Vicerrector y socio en la gobernación de la universidad (Villarreal: 1965)³. Gaínza fundó la primera Escuela Normal de Filipinas y publicó varios libros en bicolano, lengua autóctona de su diócesis de Nueva Cáceres.

Mencionamos este caso de Gaínza dado que se elaboraron las primeras gramáticas o primeros métodos de aprendizaje de las lenguas, junto con otros instrumentos filológicos, para los misioneros del futuro o los sucesores de estos pioneros. Indirectamente, ayudaron en la conservación y sistematización de las lenguas indígenas. Por todo ello, los filipinos débennles gratitud eterna a estos misioneros en el cultivo y expansión de las lenguas autoctónas de estas islas.

La fundación de diversas instituciones educativas, entre ellas la Real y Pontificia Universidad de Santo Tomás de los Padres Dominicos (1611), asimismo los enlaces o matrimonios interraciales y los contactos sociales realizados en incontables formas hicieron posible una difusión de la lengua española, si bien su extensión era limitada debido al afán y entusiasmo general por aprender y difundir las lenguas indígenas, de parte de los misioneros españoles. Todo esto con la finalidad de facilitar la reducción de los pueblos filipinos, haciendo lo que hoy en día los misiólogos denominan la “inculturación”. La historia es testigo de ello. De hecho, algunas de sus páginas más gloriosas narran las peripecias de los inculturadores en nombre de los Santos Evangelios a la vez levantando e izando la bandera española en medio de estas comunidades indígenas.

No cabe duda de que el español enriqueció el *lebenswelt* o mundo vivido de Filipinas. Merece mención especial lo siguiente al respecto: la primera constitución de Filipinas, la primera constitución democrática de Asia, fue

aquellos tiempos, sobre todo a partir de la reforma de la segunda enseñanza en 1867, pues la universidad era la única institución que confería grados universitarios y posgrados. El Rector era inspector de todas las escuelas en Filipinas y todos los alumnos que querían ingresar en la universidad tenían que presentarse ante un tribunal nombrado por el Rector o presidido por él. Todos los títulos de las escuelas de segunda enseñanza entonces eran expedidos por la universidad.

3. También es preciso mencionar aquí dos documentos de aquel período que hablan de la inclusión de la enseñanza de la lengua española en las escuelas primarias en Filipinas, cfr. Sin Autor, Real Decreto estableciendo un plan de instrucción primaria en Filipinas, Imprenta Nacional, Madrid 1864; Sin autor, Exámenes públicos de los alumnos de la Escuela Normal de Manila, Imprenta de Ramírez y Giraudier, Manila 1865.

redactada en español en 1898; floreció la literatura filhispana, irónicamente después de la colonización española hasta la década de los cuarenta; el Código Penal de Filipinas, vigente hasta nuestros días, está redactado en español lo mismo que otros documentos o códigos de la legislación filipina comenzando con el Código de Derecho Civil.

Queda patente, a tenor de todo ello, que el español, como lengua oficial o lengua franca, difundida sobre todo entre la élite (o los educados o los de la clase acomodada) y algunos de la clase media o baja asociados con ellos por diversos motivos, sobre todo comerciales, durante casi cuatro siglos, contribuyó notablemente a la plasmación de la identidad nacional filipina. A esta luz, no podría subestimarse el papel que desempeñó en la evolución de las lenguas autóctonas de las islas, aportando lo que los filólogos denominan hispanismos que, a su vez, se concretan en expresiones idiomáticas y vocablos.

II. MINORÍAS, CLASES Y GENERACIONES: LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO

Precisemos. Aunque el español, la lengua de los colonizadores, despertó la conciencia de nacionalismo en los habitantes de estas 7.000 islas, no logró imponerse como lengua si bien forjó una especie de unidad de identidad, caracterizada por el pluralismo étnico, cultural y lingüístico. Sin embargo, es preciso reconocer que hasta el presente el español en Filipinas se identifica no sólo con los colonizadores, sino también con las clases altas o acomodadas de entonces, esto es, los peninsulares (españoles nacidos en España), los filipinos (españoles nacidos en las islas) y los mestizos (de chino y español). Esto se refleja en el léxico que refleja la legislación y el estilo de vida de las clases principales (por ejemplo, cédula, fiscal, juez, gobernador, general, iglesia, siesta, sala) y el de los campesinos, agricultores y pescadores o los indios en general (o indígenas) que no se identifican con estas clases acomodadas (por ejemplo, bolo, camote, carabao, nipa, etc.) (Bolton K. & Butler, S.: 2009, p.175, el estudio ocupa las pp. 175-200).

Quedan muy pocos filipinos (2.657 hablantes según el censo nacional de 1990, ver: National Statistics Office, 1990) que hablan español como lengua materna o lengua segunda (por ascendencia española). Seguramente, este número ha disminuido desde entonces dado que la mayoría de estos

hablantes era gente mayor, es decir, testigos o protagonistas de la transición americana en estos pagos a principios del siglo veinte.

Estos hablantes hablaban el español decimonónico de Filipinas. Era el español de la convivencia filipina con los colonizadores españoles que perduró hasta la década de los sesenta, sobreviviendo a la colonización americana (1898-1946), con un breve interludio con los invasores japoneses (1942-1945), aliados con las Fuerzas del Eje (Alemania, Italia y España).

Precisemos. Era el español, con todos sus modismos y sabor local, recibido a través de los forjadores de los destinos de esta nación y recibido por los padres de la nación, algunos de los cuales mamaron en español y lo consideran lengua materna, como José Burgos, José Rizal, Marcelo H. del Pilar, Félix Resurrección Hidalgo, Manuel L. Quezon, Claro M. Recto o de los grandes literatos Fernando Ma. Guerrero, Jesús Balmori, Manuel Bernabé Adelina Gurra, etc. (Alinea: 1964). Estos eran las grandes minorías pero lamentablemente nunca han influido en la masa de forma masiva. Ellos eran los forjadores de los destinos de la nación. No son los llamados “masa”, los movedores del proceso dinámico de la historia. Eran la élite, o los provocadores o manipuladores de la historia, por su lugar privilegiado en la sociedad, vista la historia desde un punto de vista un tanto marxista o dialéctico, es decir, los ilustrados (las clases educadas y con medios económicos) que agitaron o manipularon (según se mire) a las masas, provocando así la revolución que, a la postre, junto con la intervención americana, puso fin al dominio español sobre este archipiélago.

El español decimonónico, una variante legítima del español y del mundo o commonwealth (mancomunidad) hispánico, cuyas banderas adornan la capilla de la Virgen del Pilar, patrona de la Hispanidad, en Zaragoza, herencia lingüística de inestimable valor de casi cuatrocientos años de convivencia, prácticamente ha desaparecido y se conservaba en familias de abuelo español cuyas nuevas generaciones ya no hablan la lengua de sus antepasados. El que suscribe estas líneas pertenece a una de estas familias y se considera el último de los hablantes nativos del español de Filipinas que dejó de evolucionar prácticamente en el otoño de la ocupación americana de estas islas y que empezó a diluirse en el inglés recientemente adquirido, sobre todo, a partir de la década de los cuarenta⁴. Por este español decimo-

4. Es de rigor, a esta luz, desarrollar un estudio del spanglish filipino que se cristalizó a partir de

nónico, ya prácticamente perdido, Filipinas posee una identidad latina, que sigue siendo vigente a pesar de los pesares.

Cabe mencionar aquí también que los estudiosos de la lengua nunca han considerado el chabacano como variante del español decimonónico de Filipinas. Podría decirse que es más bien el español de las periferias, de los marginados, de los que no lograron integrarse en la élite lingüística de los filipinos que hablaron el español como lengua nativa o segunda o que lo aprendieron o adquirieron con facilidad.

Según muchos cálculos, actualmente hay 600.000 hablantes de chabacano, que se encuentran principalmente en la ciudad de Zamboanga, en la isla de Mindanao y en Ternate, provincia de Cavite, en la isla de Luzón (Galván Guijo, J.: 2006, p.163, este ensayo ocupa las pp. 163-165). Los estudiosos lo denominan el español de los criollos que no es el español “desarrollado” sino un intento “fallido” de los nativos de aprender el español y asimilarlo en sus vidas.⁵ De este español nació una nueva lengua filipina, el chabacano, con sus dos variantes: el chabacano zambuanegño (el español no conjugado mezclado con la lengua visaya) y el chabacano ternateño (el español no conjugado mezclado con el tagalo de los caviteños).

Todo ello deja patente, por una parte, que de alguna manera, el español pervive en estas islas; y por otra, me atrevo a decir, esta lengua sigue, de una manera (más bien subliminalmente), participando en la confección, forja y desarrollo del espíritu filipino en su odisea histórica de forjar la identidad nacional aunque la inmensa mayoría no es consciente de ello.

No es éste el lugar para desarrollar un estudio histórico exhaustivo ni un discurso apologético convincente. Más bien este ensayo, teniendo en cuenta datos brindados por la historia e ideas desarrolladas a partir de observaciones y datos de otros estudiosos, tiene el propósito de aportar algunos datos y reflexiones sobre la actualidad del español vislumbrando el horizonte de su futuro a través de su enseñanza y conservación en la actualidad.

esta época y que dejó de desarrollarse o evolucionar en la década de los ochenta, cuando la última generación de españoles nacidos en Filipinas comenzó a morir.

5. En general, en Filipinas, a estos intentos “fallidos” se los ha etiquetado, en términos derogatorios, “español de entresuelo”.

III. LA ACTUALIDAD DE LA CONVIVENCIA

Puede entenderse la historia del español en Filipinas en clave de convivencia. No hubo un proceso dialéctico de tesis-antítesis, por así decirlo, sino más bien de síntesis constante hasta construir una convivencia dinámica en la historia, no exenta de tensiones pero con beneficios perdurables. A ello se debe un proceso enriquecedor, al que ya hemos aludido, en que ambas partes, es decir, los españoles y los filipinos se enriquecieron mutuamente. Y el resultado es una nueva síntesis, producto de la convivencia. Esto puede verse, sobre todo, en la contaminación de las lenguas indígenas con giros, palabras y expresiones de las lenguas de los dos colonizadores (españoles y americanos).

Queda patente esta convivencia en la historia de la legislación filipina. En tiempos de los americanos hasta la década de los sesenta, el español era hablado por muchos filipinos, pues seguía entonces como lengua franca entre los muchos de ascendencia española y que se dedicaban a los negocios⁶. Esta situación perduró hasta los principios de la década de los sesenta. La Constitución de 1935, en tiempos de la mancomunidad (commonwealth) filipina bajo la tutela americana, declaró que el español era una de las lenguas oficiales del país, junto con el tagalo o filipino y el inglés, si bien a principios de la ocupación americana, en 1898, había intentos de los nuevos colonizadores de eliminar todos los vestigios de la lengua española, empezando con las escuelas y otras instituciones académicas.

La mencionada Constitución era vigente hasta su suspensión por la imposición de la Ley Marcial en 1972 por la que una nueva Constitución fue promulgada por el presidente Ferdinand E. Marcos en 1973. Después de la revolución de 1986, en la que fue depuesto Marcos, se promulgó la Constitución de 1987. Por esta nueva Constitución, el texto referente del régimen de Corazón Aquino, el español dejó de ser asignatura obligatoria en la enseñanza en las universidades filipinas. Sólo en la Universidad Estatal de Filipinas, actualmente y desde prácticamente sus comienzos en el siglo veinte, se ofrece el Español como carrera universitaria hasta los cur-

6. Un curioso e interesante documento al respecto, por su valor literario desde los criterios actuales, es el diario del poeta español, J. Gil de Biedma, *Retrato del artista en 1956*, Editorial Lumen, Barcelona 1991. Este autor vivió en Filipinas durante la década de los cincuenta y trabajó en la Tabacalera y conoció a muchos españoles nacidos en Filipinas y a filipinos de ascendencia española en el curso de su vida y trabajo por estos pagos.

sos de posgrado (licenciatura, master y doctorado), con un grupo nutrido de profesores — la mayoría se licenciaron en dicha Universidad — que se han formado en España y en Latinoamérica⁷.

Es preciso tener en cuenta que en 1987, con los problemas de tipo económico que padecía el país, la política se centraba en fortalecer el plan de estudio de las escuelas tanto primarias como secundarias con asignaturas de índole científica y técnica, como respuesta a los retos prevaletentes hasta hoy. El gobierno de Aquino quería elevar la competitividad de los trabajadores filipinos en el mercado mundial.

Una de las víctimas de esta renovación, sin duda bien intencionada dadas las exigencias de entonces, eran los cursos de español para universitarios. Asimismo había un número muy reducido de profesores competentes de español. También había una escasez no de cursos, sino de voluntarios (o estudiantes dispuestos) para los cursos de formación para profesores a pesar de las becas ofrecidas por el Ministerio de Asuntos Exteriores Español, para realizar cursos en el Instituto de Cultura Hispánica en Madrid, a través de la Agencia Internacional para la Cooperación y del Centro Cultural de la Embajada de España, establecida en Manila en 1972, que dejó de existir en 1993 en este país con la creación del Instituto Cervantes de Manila. Esta última institución continúa, frente a los retos de la globalización y de las crisis de tipo económico, con mejores instalaciones y recursos y con personal bien formado, la misión que había sido encomendada en su día al Centro Cultural, que por más de veinte años había sido el punto de referencia para hispanistas, profesores, estudiantes y entusiastas filipinos de la lengua cervantina⁸.

7. Hasta la década de los sesenta, se ofrecía en la Universidad de Santo Tomás la carrera de Licenciado en Educación con especialidad en Español y Licenciado en Artes y Letras con especialidad en Español. El profesorado lo constituían los Padres Dominicos españoles, las Teresianas y un nutrido grupo de profesores filipinos con ascendencia española. Hasta la década de los setenta, en la Escuela Universidad de Letrán, se ofrecía el Master en Español. Mirando el catálogo de la Universidad de Santo Tomás, hasta la década de los ochenta hubo un graduado del Master en Pedagogía, con especialidad en Español. Hasta hace poco la mayoría de los profesores en esta última institución eran ex-seminaristas y graduados de los mencionados cursos universitarios tanto en Santo Tomás como en Letrán.

8. Es preciso también mencionar aquí que la mejor biblioteca para materiales de Español como Lengua Extranjera (ELE) es la del Instituto Cervantes de Manila. El segundo lugar lo ocupa la de la Universidad Estatal de Filipinas (Departamento de Lenguas Europeas). También existen algunas bibliotecas de valor desigual para el ELE pero que tienen un nutrido fondo de publicaciones en lengua española como la de la Universidad de Santo Tomás (que desde el año aca-

Más allá de la letra de la legislación es el espíritu que se concretiza en el interés por lo hispánico en general y por la lengua española en particular entre los alumnos filipinos. Por eso, el interés pese a estas condiciones lamentables no ha disminuido, frente al fenómeno de la globalización y la demanda de trabajadores en países de habla española. Hemos de reconocer que el “nuevo renacimiento” del interés por aprender la lengua cervantina entre los filipinos ha sido “provocado” o “estimulado” por motivos pragmáticos debido a una nueva demanda en el mercado internacional.

El nuevo milenio, que ha supuesto la creación de incontables centros de llamadas o centros de atención al cliente con una clientela de habla española, ha sido un factor para este renacimiento. Asimismo la demanda en el extranjero, hasta hace poco, de cuidadores geriátricos, enfermeros, médicos y empleados domésticos, no sólo en España, sino también en EE.UU. Pero esta demanda últimamente ha disminuido mucho debido a las grandes crisis económicas que asolan tanto a los EE.UU. como a Europa. Estas condiciones, inevitablemente, afectan a Filipinas.

Teniendo en cuenta estas nuevas tendencias, en medio de la fluctuación en el número de demandas de personal filipino en el extranjero, la visita de Estado de la entonces presidenta Gloria Macapagal de Arroyo a España en 2008 supuso una renovación de la formación de los profesores, pues desde entonces se hizo obligatoria, aunque de forma graduada y lenta, la enseñanza del español en las escuelas de educación secundaria. La señora de Arroyo, como economista y numeraria de la Academia Filipina, cree que con los conocimientos de los filipinos del inglés y del español, éstos tendrán más ventajas en el mercado internacional.

De acuerdo con esto, desde abril de 2009, se le ha encomendado al Instituto Cervantes de Manila la formación de estos profesores de institutos públicos filipinos, becados por el Ministerio de Educación filipino, con un convenio firmado con el Instituto Cervantes de Manila, a través de las gestiones de su actual director. La mayoría de estos profesores-alumnos son oriundos de diversas provincias. Han venido a Manila para estudiar para ser profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) utilizando el método comunicativo (ver Lim, R.S.: 2010, E-1, 1). Asimismo, este mismo centro

démico 1994-1995 ostenta una sección autónoma de Español) y la de la Universidad Ateneo de Manila. Los otros centros sólo tienen algunos títulos en español y pocos materiales de ELE.

se encarga de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) a casi 6.000 estudiantes⁹ (*Ibid.*), muchos de los cuales tienen el deseo de formarse para eventualmente ejercer la docencia de la lengua española en distintos centros.

Es digno mencionar aquí también que en noviembre de 2009, el Instituto Cervantes de Manila organizó el Primer Congreso de Español como Lengua Extranjera (CELEAP)¹⁰, que ha logrado convocar no sólo a profesores e hispanistas asiáticos, sino también venidos de otros países. Hasta la fecha, se ignoran los pasos que tomará el nuevo gobierno, que tomó posesión el 30 de junio de 2010, presidido por el hijo de Corazón Aquino, Benigno Simeón Aquino, Jr., al respecto. Muchos especulan que tomará las mismas medidas por las que su recordada madre había optado hace casi veinticinco años, en medio de la tempestad social y política en que se encontraba su gobierno, que accedió al poder con medidas extraordinarias. Lamentablemente, aquella tempestad no ha desaparecido por completo pese a casi un cuarto de siglo de una nueva Constitución.

Pese a las consecuencias nefastas para la lengua española de la nueva Constitución de 1987, el español como lengua extranjera seguía formando parte del plan de estudios de las siguientes escuelas de la enseñanza primaria y secundaria, a saber: International School, Temple School, Brent School, British School, Poveda Learning Center, Wood Rose, Southridge y Colegio de San Agustín en Makati. Puede que se nos escapen algunas más. Urge, a esta luz, realizar un estudio de tipo estadístico actualizado¹¹. Sólo hacen falta un equipo competente, un presupuesto económico razonable y una voluntad indomable.

-
9. En la actualidad, este número sin duda se ha reducido debido a muchos factores, entre ellos económicos. Dependiendo de la época del año, el número de matrículas en dichos centros es fluctuoso.
 10. En el pasado habían sido organizados congresos de hispanistas de Asia y el Pacífico pero sin resultados duraderos que más bien se enfocaron en cuestiones de patrimonio en vez de enfocarse en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Desborda los límites de nuestro ensayo esta cuestión tan importante e interesante.
 11. El mejor estudio a este respecto sigue siendo el de M. D. Pita, antigua directora del Centro Cultural de la Embajada de Filipinas y primera jefa de estudios del Instituto Cervantes de Manila, citado en la bibliografía. La labor abnegada de la autora en pro de la difusión de la cultura y lengua españolas en Filipinas hasta el presente, pese a su avanzada edad y jubilación, merece nuestro aplauso.

A nivel universitario, el español para universitarios forma parte del plan de estudios en universidades con raigambre española, como es el caso de la Real y Pontificia Universidad de Santo Tomás, para algunas de sus facultades que no han querido abolir el español en su plan de estudios (Facultad de Artes y Letras, Facultad de Ciencias, Facultad de Pedagogía, Escuela de Estudios del Tercer Ciclo). Otras universidades como por ejemplo, limitándonos a la capital y cercanías, la Universidad Ateneo de Manila (Jesuitas), la Universidad de La Salle (Hermanos de La Salle), la Escuela Universitaria¹² de San Benildo (Hermanos de La Salle), la Escuela Universitaria de San Juan de Letrán, la Philippine Women's University, la Far Eastern University, el ICCT de Rizal y otros ofrecen cursos de español como lengua extranjera integrados en los planes de estudios de las siguientes carreras universitarias: Estudios Internacionales, Estudios Europeos, Estudios Diplomáticos y Consulares, Turismo, Hostelería, Artes Culinarias, etc¹³. Lo mismo puede decirse de la Universidad Estatal de Filipinas, que tiene abiertas las puertas de su Departamento de Español, ubicado en la Facultad de Artes y Letras, a otros universitarios ofreciendo el español para universitarios como asignatura optativa para los que cursan distintas carreras pero con interés en aprender la lengua. También un número considerable de estos estudiantes, de distintas carreras, han cursado asignaturas especializadas, originalmente confeccionadas para los alumnos que quieren licenciarse en Lengua Española, que en la Universidad Estatal de Filipinas posee tres ramas de especialidad: Lengua, Literatura y Traducción¹⁴.

Mención aparte merece la situación de un número nutrido de seminarios y facultades de teología (o de filosofía eclesiástica) que intentan continuar o recuperar la idea de un clero filipino culto que hasta la primera mitad del siglo XX hablaba el español y que incluso predicaba empleando la lengua cervantina con un estilo de retórica tomado como paradigmático en

12. Se ha optado emplear aquí la expresión "Escuela Universitaria" conforme a los usos vigentes en el español, pues "Colegio" (la traducción de la palabra inglesa "College") puede prestarse a equívocos ya que estas escuelas universitarias filipinas mencionadas confieren grados universitarios.

13. El que suscribe estas líneas es docente de lengua española como lengua extranjera para universitarios en la Escuela Universitaria de San Benildo. En un semestre, hay un promedio de 16 grupos con 20 alumnos en cada grupo.

14. Para esta información se han consultado folletos de información diseminados y reprografados por el Departamento de Lenguas Europeas de esta misma universidad.

el estilo de las declamaciones que todavía se enseñan en los institutos y colegios filipinos. Estos seminarios siguen ofreciendo cursos de español para universitarios. La mayoría de sus profesores son sacerdotes de la generación “antigua” que se formaron en español, pero en general, como en la mayoría de los casos en Filipinas, carecen de la formación específica para profesores de español como lengua extranjera. Por eso, en términos generales, puede dudarse de la calidad de estos cursos, pues no tienen contacto con el Instituto Cervantes de Manila y no se matriculan en los cursos de actualización para profesores ocasionalmente ofrecidos por el mencionado centro¹⁵.

En esta misma línea, deben mencionarse algunas órdenes o congregaciones religiosas, con personal español que incluyen el español en la formación de sus candidatos¹⁶. Por nuestros contactos personales pero esporádicos con algunas de estas congregaciones, nos hemos enterado de que algunas de ellas envían sus candidatos al Instituto Cervantes de Manila (con la finalidad de enviar a los filipinos a países hispanohablantes como misioneros o estudiantes para hacer estudios de posgrado)¹⁷ o contratan profesores particulares o siguen la costumbre de los seminarios de asignar a religiosos

15. Recientemente (julio-agosto de 2010), este centro organizó un Curso de Formación Básica para Profesores de Español para los no licenciados en Español. Participaron en esta tanda las Damas Latinas de Filipinas, una asociación filantrópica de mujeres españolas y latinoamericanas afincadas en Filipinas. Cabe organizarse cursos para profesores de Español como Lengua Extranjera de filipinos, ya que éstos tienen sensibilidades culturales y dotes cognitivas en el aprendizaje de lenguas.

16. Algunos son de origen español como los Dominicos, Jesuitas, Agustinos Recoletos, Carmelitas Misioneras Teresianas, Carmelitas Misioneras, Mercedarias de Berritz, Augustinas de Nuestra Señora de la Consolación, el Opus Dei, las Jesuitinas, las Hermanas Misioneras Concepcionistas, las Siervas de San José, etc. Otros como los Agustinos, de origen italiano, pero en este país con raigambre española por ser los pioneros en la evangelización de estas tierras, junto con la colonización iniciada por el Adelantado Legazpi. Asimismo los Franciscanos (Orden de Frailes Menores), los Escolapios, los Pasionistas y los Capuchinos. Recientemente, algunos nuevos movimientos eclesiales de origen español, por ejemplo, los Neocatecumenales han venido a establecerse y formar a sus prosélitos en la lengua española. Ver los datos en Sin autor (2008), *Catholic Directory of the Philippines, 2008-2009*, Claretian Publications, Quezon City.

17. El Opus Dei, por ejemplo, organiza cursos de ELE para seminaristas o sacerdotes, de diversas diócesis filipinas, becas por la prelatura a realizar cursos de posgrado en la Universidad de Navarra que pertenece a esta organización. Los Agustinos Filipinos envían algunos de los estudiantes filipinos al Instituto Cervantes con vistas a enviar a sus mandandos a cursar estudios teológicos en la Facultad regentada por ellos y ubicada en Valladolid.

de la generación “antigua” o que tienen el español como lengua nativa para impartir clases a sus formandos.

IV. BREVES PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

La gran mayoría de los filipinos son bilingües o trilingües. Ha habido muchos casos de filipinos que dominan hasta cinco lenguas autóctonas, sobre todo en el caso de miembros de tribus minoritarias, rodeadas por tribus más dominantes o numerosas. Además de su lengua nativa, un típico filipino maneja el tagalo (en el caso de los no tagalos) y el inglés (en el caso de los escolarizados). Amén de ser lengua secundaria, el inglés es lengua franca en el gobierno, la iglesia y en el mundo de los negocios y trabajo. Esto, en sí, es una ventaja, pues pone de manifiesto la aptitud de los filipinos para aprender lenguas, si bien, en muchos casos no aprenden las otras lenguas, además de la nativa, con perfección.

En la actualidad, en el espíritu del nacionalismo modernizado y a veces excesivo, se está desarrollando una nueva lengua nacional, con base en el tagalo, pero integrando elementos de las otras lenguas autóctonas. Esta nueva lengua se llama “filipino”. Está en camino de forjarse y de cristalizarse. Mas la trayectoria no es recta ni coherente ni constante. Carecemos de datos para registrar el progreso de su forjación y difusión. Sin embargo, se notan sus efectos sobre todo en los medios de comunicación afincados en la capital (Alcántara, T.: 1998). El proceso y la iniciativa no se han liberado de las críticas. Corre el riesgo de ser un nuevo tipo de esperanto para estas islas. Mas no es éste el lugar para tratar adecuadamente esta cuestión un poco espinosa, sobre todo para los que no son tagalos quienes celosamente aman su propia lengua nativa y que, dada la situación geográfica y diferencias culturales en Filipinas, nunca han querido reconocer que el tagalo es la lengua nacional o nunca han deseado tomarlo como base para una nueva lengua nacional.

No cabe duda de que el español ha enriquecido la lengua española por lo que puede suponerse que las mismas lenguas autóctonas, sobre todo el tagalo, cebuano, hiligaynon, ilocano y chabacano pueden favorecer la intercomprensión que supone, no sólo un conocimiento pasivo sino también un conocimiento dinámico, pues estas huellas del hispanismo sirven no sólo como puentes sino como vehículos para adquirir, apreciar y profundizar

en el español. Podría decirse, sin rubor, que las lenguas filipinas, entre las que se hablan en el Sureste Asiático, gracias a la convivencia con la lengua española por más de cuatrocientos años, son lenguas latinas o, por lo menos, las más latinas entre las lenguas de origen malayo y polinesio. La mayoría de los filipinos, sin consultar los estudios filológicos, algunos de los cuales citados en la bibliografía, en mi opinión, son conscientes de esto y lo consideran como ventaja e incentivo. Y no sólo por las posibilidades económicas que el español podría brindar a los ciudadanos de un país del Tercer Mundo.

Sin embargo, lo que prevalece son consideraciones de tipo pragmático. Pero viendo el panorama de los estudiantes en diversos centros, especialmente entre la gente acomodada, existe un verdadero interés en aprender el español no sólo para redescubrir el patrimonio filipino o para intentar conectarse genealógicamente, muchas veces con intención de tergiversar los hechos, con la élite de aquellos tiempos, sino sobre todo para poder abrir mundos, no sólo hacia adentro, sino también hacia fuera.

No cabe duda de que estos estudiantes forman la élite actual de esta nación que todavía está balbuceando respecto a su identidad y destino nacional, pues es un país joven, que empezó a destetarse, desprenderse de sus pañales y realizar sus andaduras solitarias y solidarias con la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos de América en 1946 pero sigue *in medias res*, más bien como peón, en lugar de protagonista, en la gran narrativa geopolítica.

De todas formas, desde el horizonte temporal actual, es prematuro hacer un pronóstico al respecto. Actualmente, se está llevando una gran labor abnegada y callada, de parte de la Academia Filipina de la Lengua Española y de las instituciones académicas, entre ellas, el Instituto Cervantes de Manila. Los esfuerzos de su personal docente y asociados son laudatorios, pues por lo menos, intentan introducir el español como lengua extranjera, como vínculo al pasado filipino, es decir como clave en la actualidad para entenderlo, apreciarlo, valorarlo en orden a entender el presente y crear filones fructíferos hacia el porvenir.

De hecho, y ahora estamos hablando desde la experiencia personal de docente por casi más de dos lustros, contamos con varios alumnos que se han formado con aprovechamiento y que se han convertido en docentes;

algunos de ellos ejercen en el mismo Instituto Cervantes de Manila. Sin embargo, el horizonte no está aún bien definido. Todavía no nos ha venido el mensajero de los dioses, Hermes, para ayudarnos a descifrar el oráculo de nuestros quehaceres en medio del ruido cotidiano. Los mencionados esfuerzos todavía no se han hecho eco entre las inmensas masas. Pero el panorama es, sin duda, esperanzador, pese a los pronósticos de los escépticos.

El sueño de que el español se convierta en una lengua franca o nativa o segunda de los filipinos es una aventura quijótica, que no deja de inspirar a los hispanistas y docentes. La situación, por no decir penosa, lanza un reto, empezando con cuestiones de recursos económicos y pragmáticos.

Sin embargo, todo sueño (y ensueño) invita a una aventura y es la que los trabajadores en pro de la lengua española están protagonizando, trotando y “luchando con delirio”, como rezara el vate fusilado, contra los titanes que surgen del abismo insondable del inevitable destino. Sus esfuerzos no sólo merecen ser aplaudidos y compensados, sino también estudiados y sistematizados para que se defina mejor el horizonte para el porvenir del español en el Extremo Oriente por el que el sol nunca se ponía en los dominios de Felipe II. Por estos lares, sigue resplandeciendo el sol con rayos que evocan el patrimonio hispano y que intentan disipar las nubes de un porvenir incierto. Ojalá que una nueva alba nos salude en medio de nuestros quehaceres arduos, muchas veces olvidados y no valorados, incluso por los que tienen competencia en valorar. Es, en realidad, un empeño quijótico.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÁNTARA Y ANTONIO, T. (1998), *Los hispanismos en los medios de comunicación social filipinos. Estudio lingüístico*, Sentro ng Wikang Filipino Universidad de Filipinas, Quezon City.

ALINEA, E. (1964), *Historia analítica de la literatura filhispana*, sin lugar, Quezon City.

ALZONA, E. (1932), *A History of Education in the Philippines (1565-1930)*, U.P. Press, Manila.

BARON CASTRO, R. (1972), *La OEI y la lengua española en Filipinas*, OEI, Madrid.

- BAUTISTA, M.L.S. (1996), *Readings in Philippine sociolinguistics*, segunda ed., De La Salle University Press, Inc., Manila.
- BAZACO, E. (1953), *History of Education in the Philippines*, UST Press, Manila.
- BERNAD, M. (1972), *The Christianization of the Philippines. Problems and Perspectives*, The Filipiniana Book Guild, Manila.
- BOLTON K. & BUTLER, S. (2009), «Lexicography and the Description of Philippine English Vocabulary», in Bautista, M. L.S. & K. Bolton, (dir.) (2009), *Philippine English. Linguistic and Literary Perspectives*, Anvil Publishing, Manila.
- BUENO, G. (2003), «El español como “lengua del pensamiento”», in Varios (2003), *El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes, 2003, Instituto Cervantes, Madrid.
- CASIMRIO, I. (2010), «Spanish is the Language of the Future», *Philippine Panorama*, 24 de octubre de 2010, pp. 10-11.
- CASTRILLO BRILLANTES, L. (2006), *81 Years of Premio Zóbel. A Legacy of Philippine Literature in Spanish*, Filipinas Heritage Library, Makati.
- COROMINAS, J., PASCUAL, J.A., (1985), *Diccionario etimológico castellano e hispánico*, Editorial Gredos, Madrid.
- CORTES FERNÁNDEZ LUMBA, L., (1965), *Un bosquejo histórico de la Academia Filipina* (tesis doctoral), Universidad Central de Madrid, Madrid.
- DE DIEGO, R. (1978), *The Tagalog-Spanish Grammar*, Embajada de España-Universidad de Santo Tomás, Manila.
- DE VEYRA (sin año), *La hispanidad en Filipinas*, Publicaciones del Círculo Filipino, Madrid.
- FERNÁNDEZ, P. (1979), *History of the Church in the Philipinnes (1521-1598)*, National Book Store, Inc., Manila.
- FOX, F. (1965), “Jesuit Education in the Philippines”, *Boletín Eclesiástico de Filipinas*, vol. 39 (1965), pp.137-144.
- GALVÁN GUIJO, J., “El español en Filipinas”, in *Varios* (2006), *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes, Madrid.

- GUERRERO, M. y SCHUMACHER, J. (dir.) (1998), *Kasaysayan: The Story of the Filipino People, Vol. 5: Reform and Revolution*. Asia Publishing Company, Hong Kong.
- GUTIÉRREZ, L. (1992), *Historia de la iglesia en Filipinas*, Editorial Mapfre, Madrid.
- LIM, R.S. (2008), “Ready To Habla Español Again?”, *Manila Bulletin*, 24 de enero de 2008, E-1.
- LITTLEWOOD, W. (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, Cambridge University Press, Cambridge-Madrid.
- MARIÑAS, L. (1974), *Literatura filipina en castellano*, Editorial Macronil, Madrid.
- McFARLAND, C.D. (1981), *A Linguistic Atlas of the Philippines*, Linguistic Society of the Philippines, Manila.
- MOLINER, M. (1988), *Diccionario de uso del español*, Editorial Gredos, Madrid.
- MOLINA, A. (1984), *Historia de Filipinas*, 2 vols., Instituto de Cooperación Iberoamericana, Madrid.
- NATIONAL STATISTICS OFFICE (1990), *The Philippines in Figures*, Republic of the Philippines, Manila.
- PASTOR CESTEROS, S. (2005), “La enseñanza de segundas lenguas”, in López, A. & Gallardo, B. (dir.), *Conocimiento y lenguaje*, Quiles Artes Gráficas, S.A., Valencia.
- PHELAN, J.L. (1959), *The Hispanization of the Philippines*. Spanish Aims and Filipino Responses: 1565-1700, The University of Wisconsin Press, Madison.
- PITA, MA. D. (2001), “The Teaching of Spanish in the Philippines”, *Life Today*, vol. 57, nº 4-5, pp. 13-20.
- QUILIS, A. (1976), *Hispanismos en cebuano*. Ediciones Alcalá, Madrid.
- RODRIGUEZ, J. (2001), “Academia Filipina de la Lengua Española”, *Life Today*, vol. 57, nº 4-5, pp. 21-22.
- SÁNCHEZ, J. (1928), *Sinópsis histórica documentada de la Universidad de Santo Tomás de Manila*, Imprenta del Colegio de Santo Tomás, Manila.
- SCHUMACHER, J. (1975), “Philippine Higher Education and the Origins of Nationalism”, *Philippine Studies*, vol. IV, pp. 53-65.

SERRANO LACTAO, P. (1965), *Diccionario hispano-tagalog*, Ediciones Cultura Hispánica, Madrid.

Sin autor (1883), *Memoria histórico-estadística sobre la Enseñanza Secundaria y Superior en Filipinas*, escrita con motivo de la Exposición Colonial de Amsterdam, Imprenta del Colegio de Santo Tomás, Manila.

Sin autor (1867), *Programa y Reglamento de Segunda Enseñanza para las Islas Filipinas*, Imprenta del Colegio de Santo Tomás, Manila.

VILLA PANGANIBAN, J. (1961), *Spanish Loan Words in the Tagalog Language*, Bureau of Printing. Manila.

VILLARROEL, F. (1965), "Elementary Education in the Philippines (1564-1898)", *Boletín Eclesiástico de Filipinas*, vol. 39.

8. L'intercompréhension en périphérie d'un espace linguistique : exemple de l'occitan

Comment, en 2010, un locuteur d'occitan alpin d'Italie perçoit-il (dans tous les sens du terme) la langue d'un Gascon ou d'un Auvergnat ? Y a-t-il réellement intercompréhension dans l'espace occitan ? Qu'en est-il des langues apparentées ? Et quel est l'impact de la périphérie sur l'intercompréhension ? Ce sont autant de questions auxquelles cet article tente de répondre.

I. INTRODUCTION

I.1. Contexte de l'étude

Notre étude prend pour point de départ une commune des Alpes occitanes italiennes située dans le Val Cluson : la commune d'Usseaux¹. Nous avons décidé de tester la compréhension de différentes variétés d'occitan et de langues romanes dans cette commune, très périphérique de l'espace linguistique occitan tel qu'il est traditionnellement délimité. Cet espace concerne le tiers sud de la France, à l'exception des zones basques et catalanes, ainsi

1. La commune d'Usseaux est une commune isolée de 185 habitants (recensement : 31 décembre 2009), située à 1500 mètres d'altitude.

que quatorze vallées italiennes, et quelques localités espagnoles. Il s'agit donc d'un espace très vaste, au cœur de la Romania. On peut diviser cet espace en trois grands ensembles, selon des traits aussi bien phonétiques que syntaxiques : le nord occitan — lui-même subdivisé en limousin, auvergnat et alpin (la variété qui nous occupe) — l'occitan central, composé du languedocien et du provençal, et le gascon. C'est l'intercompréhension entre la variété d'Usseaux, située à 50 kilomètres de Briançon,² et 80 kilomètres de Turin, et chacune des autres variétés que nous avons analysée (cf. carte 1.)



Carte 1. Usseaux, une commune en périphérie de l'espace occitan.

1.2. L'occitan : une langue romane minoritaire

L'occitan est une langue gallo-romane minoritaire. Ses différentes variétés sont en effet classées par l'Unesco (2009)³ comme *sérieusement en danger* à *en danger* — c'est le cas de la variété que nous étudions. Le nombre de locuteurs disponibles est limité, et la population occitanophone vieillissante, ce qui a eu des implications sur la méthodologie à adopter, ainsi que sur les

2. Cette étude s'inscrit dans un travail de doctorat visant à décrire la langue d'Usseaux, terrain d'étude de plusieurs mois.
3. Atlas Unesco des langues en danger du monde (2009) : L'occitan provençal alpin est noté « en danger » avec 200 000 locuteurs.

représentations de cette langue qui se trouve face à des langues romanes majoritaires très standardisées telles que le français, l'italien et l'espagnol.

1.3. L'intercompréhension dans les langues romanes et dans l'espace occitan

L'intercompréhension est un concept qui peut être envisagé de différentes façons ayant toutes les mêmes fondements. Le plus souvent, on entend par intercompréhension une méthode visant à l'acquisition d'une capacité de compréhension passive d'une (ou plusieurs) langue(s) apparentée(s). À la base de cette définition, on trouve la comparaison des langues et la « réduction au connu » (Rousseau, 1995 :83). Dans ce cas, l'intercompréhension consiste donc à exploiter les similitudes entre les langues pour développer des compétences passives dans une ou plusieurs langues.

« L'intercompréhension est une méthode de communication qui illustre une approche nouvelle de la politique d'apprentissage des langues : elle permet d'éviter le recours à une langue tierce entre deux personnes parlant des langues proches. » (DGLFLF, 2006 :3)

Mais l'intercompréhension, au sens le plus strict du terme, définit avant tout la capacité pour un locuteur d'une langue ou d'une variété donnée, à comprendre une langue ou une variété apparentée.

L'intercompréhension dans le domaine roman est une question qui a déjà reçu beaucoup d'intérêt, comme en témoignent les nombreux ouvrages ou méthodes d'apprentissage des langues romanes basées sur l'intercompréhension. Cependant, les ouvrages concernés s'intéressent souvent plus aux langues majoritaires qu'aux langues minoritaires, et oublient souvent de traiter de la périphérie des espaces linguistiques concernés. C'est ce que nous allons tenter de faire ici.

1.4. Les objectifs

Nos objectifs de départ étaient de tester l'intercompréhension avec plusieurs des différentes (et très nombreuses) variétés d'occitan dans une commune en marge de cet espace occitan, et d'analyser les représentations des différentes variétés d'occitan, ainsi que d'autres langues apparentées. Comme nous le verrons plus loin, l'analyse des représentations s'est révélée plus complexe que prévu. Concernant l'intercompréhension, il s'agissait de

se questionner sur la capacité d'un locuteur d'occitan alpin en Italie à comprendre quelqu'un parlant gascon ou auvergnat. Y-a-t'il réellement intercompréhension pour toutes ces variétés ? Si oui, à quel degré ? Sont autant de questions auxquelles nous avons tenté de répondre.

1.5. Plan

Dans un premier temps, nous verrons quelle a été la méthodologie utilisée pour cette étude, la population d'étude et l'élaboration du questionnaire ainsi que le choix des échantillons sonores. Dans un second temps, nous exposerons les résultats obtenus selon divers angles. Et enfin, nous discuterons ces résultats ainsi que la notion d'intercompréhension.

II. LE CADRE D'ANALYSE

Pour tester l'intercompréhension de diverses variétés d'occitan, nous avons mis en place un questionnaire que nous avons ensuite soumis à plusieurs locuteurs différents.

II.1. Principe de départ

Le principe était de tester la compréhension immédiate — sans adaptation — de courts extraits en occitan issus de corpus de chercheurs, ou tirés d'internet. Ce choix s'explique par des contraintes méthodologiques — il est difficile de tester l'intercompréhension entre plusieurs variétés d'une même langue par des interactions longues entre locuteurs — mais également par des raisons scientifiques — tester la compréhension immédiate permet d'avoir des résultats plus tranchés. De plus, il s'agissait ici (pour la majorité des enregistrements utilisés) de variétés d'une même langue, la compréhension immédiate devait normalement produire des résultats notables.

« Two speech varieties are said to be dialects of one language if speakers of the two varieties can understand one another immediately, with no period of familiarization on the part of either speaker. Conversely, two speech varieties are said to be two distinct languages if speakers cannot understand one another until they have adjusted their production and comprehension to allow for the variation.» (Payne, 2004 : 18)

II.2. La population d'étude

Nous avons soumis ce test à sept locuteurs occitanophones natifs, en juillet et août 2010. Le critère principal d'inclusion était l'origine de ceux-ci. Tous sont nés dans la commune d'Usseaux et y résident encore, au moins partiellement. Un autre critère déterminant a été la compétence des locuteurs. Nous avons sélectionné uniquement des locuteurs actifs, les locuteurs passifs ayant des compétences trop restreintes, même concernant la compréhension. Le nombre de sept peut paraître limité, mais dans une situation de langue en danger, il est déjà conséquent (la commune en question compte seulement une quinzaine de locuteurs actifs.) La plupart des locuteurs étant âgés, nous nous sommes heurtés à la longueur du questionnaire, qui a parfois dû être réalisé en plusieurs fois. Toutes ses contraintes expliquent le nombre limité de participants à cette étude. Cependant, toutes les classes d'âge sont représentées, et nous avons également une bonne répartition des genres : trois femmes pour quatre hommes (*cf.* tableau 1.) Nous rappelons qu'il n'y a aucun locuteur dans la commune d'Usseaux âgé de moins de 40 ans. Il est utile de préciser ici que les locuteurs sont tous au moins quadrilingues : occitan (langue maternelle, langue du privé), italien (langue de l'école et des échanges), français (langue historique et langue du tourisme), et piémontais (langue régionale). L'un d'entre eux parle également espagnol (L).

Nous avons représenté chaque locuteur par une lettre correspondant à la première lettre de son prénom.

	HOMMES	FEMMES
40-50 ans		O (46 ans)
50-60 ans	L (54 ans)	
60-70 ans	W (60 ans), G (60 ans)	M (64 ans)
70-80 ans		I (75 ans)
80-90 ans	J (84 ans)	

Tableau 1. La population d'étude.

II.3. Réalisation du test

Afin de réaliser notre questionnaire, il a d'abord été question de rassembler suffisamment d'extraits sonores pour obtenir un échantillon représentatif

de toutes les variétés d'occitan. Pour les six variétés énoncées précédemment (limousin, auvergnat, alpin, gascon, languedocien et provençal), il a fallu tenir compte des variations internes. Par exemple, l'occitan alpin réunit la région du Briançonnais historique, ainsi que les vallées italiennes du sud — le cisalpin — qui doit également être représenté. Le limousin peut se diviser en Haut et Bas Limousin, et les deux régions présentent des distinctions linguistiques non négligeables, qu'il convient de prendre en compte. Il en est de même pour le gascon qu'on peut subdiviser en plusieurs variétés (béarnais, landais, armangançais, gascon pyrénéen...), et ainsi de suite.

Nous avons également jugé important d'inclure dans cet échantillon des extraits de langues romanes standards, telles que français, italien et espagnol. Tester la compréhension de ces langues présente un triple avantage : d'une part, cela permet de vérifier que le locuteur n'est pas influencé dans ses réponses par un quelconque problème de qualité sonore, ou par le timbre de la voix et la prononciation de tel ou tel locuteur dans l'enregistrement. D'autre part, cela permet de tester la représentation de ces langues standards face aux langues régionales. Enfin, inclure des langues romanes standards permet de faire en sorte que le locuteur se focalise moins sur le sujet de l'étude.

Aux différentes variétés d'occitan, ainsi qu'aux standards romans, nous avons ajouté dans l'échantillonnage d'autres langues romanes proches de l'occitan tant géographiquement que linguistiquement : le catalan, le francoprovençal et le piémontais, pour les mêmes raisons que nous venons d'évoquer, mais également pour tester l'intercompréhension avec ces langues en comparaison avec les différentes variétés d'occitan. Les résultats sont parfois surprenants.

Ces extraits sonores proviennent pour une partie d'entre eux d'enregistrements déposés par des linguistes sur internet, ou de sites sur lesquels figurent des contes en ligne, et pour la majorité, de corpus de linguistes (*cf.* 6. corpus.) Nous disposons, pour la majorité de ces enregistrements, des transcriptions ou de supports visuels (par exemple, l'histoire de la grenouille). Trois de nos extraits provenaient d'un même texte : *la parabole de*

*l'enfant prodigue*⁴. Cela nous a permis de vérifier le niveau de compréhension des locuteurs pour chaque extrait.

Nous avons donc abouti à un échantillonnage de vingt sept extraits d'environ une minute chacun. La carte 2 nous montre la répartition géographique des échantillons d'occitan.



Carte 2. Répartition géographique des échantillons.

II.4. Le protocole

Nous avons réalisé deux séries aléatoires des mêmes enregistrements. En effet, la totalité des enregistrements a une durée de trente minutes environ, et il faut ajouter à cela les questions et discussions entre chaque enregistrement, ce qui porte la durée du test à une heure et quinze minutes en moyenne. Les derniers enregistrements ne bénéficient donc pas de la même attention que les premiers, c'est pour cette raison que nous avons proposé deux listes aux différents locuteurs. Quatre d'entre eux ont écouté la première série, et les trois autres la seconde.

4. Évangile selon Saint-Luc, 15 11-32.

Nous avons fait écouter chaque extrait une seule fois à chaque locuteur, et leur avons ensuite posé une courte série de questions. Les questions étant toujours les mêmes, le questionnaire s'est souvent vite transformé en discussion systématique après chaque écoute. Les questions étaient les suivantes :

1. Avez-vous compris cet enregistrement ?
2. Si oui, de quoi s'agit-il ?
3. À votre avis, est-ce de l'occitan ?
4. Si oui, où situez-vous cette variété ?
5. À votre avis, pourriez-vous discuter avec cette personne ?
6. Trouvez-vous cette langue belle ?
7. Trouvez-vous cette langue prestigieuse ?

Les questions 1. à 5. sont destinées à tester la compréhension de la variété en question et permettent de savoir si les locuteurs reconnaissent telle ou telle variété comme de l'occitan. Il faut ici préciser que si les locuteurs n'avaient jusqu'à récemment aucune notion de ce qu'était l'occitan et l'Occitanie, ce sont aujourd'hui des notions connues 'grâce' au tourisme (les locuteurs désignent eux-mêmes leur langue comme « le patois »). À la question 1., nous avons ajouté la nuance du degré de compréhension que nous avons ensuite découpée en catégories auxquelles nous avons assigné des pourcentages de compréhension pour pouvoir ensuite en faire la moyenne sur la totalité des locuteurs et pour chaque enregistrement (*cf.* tableau 2.) :

- compréhension nulle (0 à 15 %)
- compréhension quasi nulle (15 à 35 %)
- compréhension partielle (35 à 55 %)
- compréhension bonne (55 à 75 %)
- compréhension excellente (75 à 100 %)

Les questions 6 et 7 sont quant à elles destinées à tester les représentations des différentes variétés, et notamment des langues standards face aux variétés régionales.

III. RÉSULTATS

Ci-dessous le tableau des résultats obtenus (tableau 2). Pour faciliter la lecture, nous avons séparé d'un côté les hommes, de l'autre les femmes. Les différentes variétés sont classées d'ouest en est, et du nord au sud. Les nuances de gris indiquent le passage d'une variété à une autre. À l'intérieur de chaque variété, les différentes localités sont classées par ordre alphabétique.

		J (M) %	G (M) %	L (M) %	W (M) %	I (F) %	M (F) %	O (F) %	MOYENNE %
NORD OCCITAN (D'EST EN OUEST)	1. Occitan alpin, Chaumont	60	75	75	75	60	75	70	69,3
	2. Occitan alpin, Pilat	55	45	45	45	45	45	45	46,4
	3. Occitan alpin, Puy-St-André	60	60	60	75	60	60	60	62
	4. Occitan alpin, Salbertrand	90	90	95	100	90	95	95	93,6
	5. Occitan alpin, Val Pelis	85	95	95	100	85	95	80	90,7
	6. Occitan alpin, Val Po	80	80	75	80	80	80	80	79,3
	7. Occitan alpin, Queyras	20	55	55	60	15	55	55	45
	8. Occitan alpin, Val Stura	80	80	75	80	80	80	75	78,6
	9. Occitan auvergnat, Basse Auvergne	75	50	70	50	75	65	50	62
	10. Occitan auvergnat, Haute Auvergne	55	70	75	95	55	90	70	73
	11. Occitan limousin, Haut limousin	25	35	50	65	25	70	60	47
	12. Occitan limousin, Périgord	0	25	0	15	0	15	15	10
	13. Occitan limousin, Puynormand	75	60	60	75	15	75	50	58,6

SUD OCCITAN (D'EST EN OUEST)	14. Occitan provençal, film	15	35	35	25	15	35	25	26,4
	15. Occitan provençal, manuel	15	20	30	20	15	40	30	28
	16. Occitan provençal, St Martin de Crau	45	45	20	20	45	20	20	30,7
	17. Occitan languedocien, Nord languedocien	35	35	55	35	15	55	35	38
	18. Occitan languedocien, Ste-Foy d'Aigrefeuille	0	15	15	25	0	15	15	12
	19. Occitan languedocien, Tarn et Garonne	35	35	35	30	35	30	35	33,6
	20. Occitan gascon, Ariège	0	0	0	0	0	15	0	2
	21. Occitan gascon, Béarn	40	30	30	55	40	40	30	38
	AUTRES LANGUES RÉGIONALES	22. Piémontais	100	100	100	100	100	100	100
23. Francoprovençal		15	20	20	15	0	20	20	15,7
24. Catalan		10	0	0	0	0	10	10	4,3
LANGUES STANDARD	25. Italien standard	100	100	100	100	100	100	100	100
	26. Français standard	100	100	100	100	100	100	100	100
	27. Espagnol standard	0	20	100	20	0	20	20	25,7
	Moyenne	47	51	54,4	54	42,6	55,5	50	

Tableau 2. Taux de compréhension des différents extraits sonores pour chaque locuteur.

III.1. 3.1. Distinction de genre

La première chose que nous avons constatée en analysant nos résultats est la différence entre les hommes et les femmes. Les femmes — en moyenne — ont dit moins bien comprendre les enregistrements que les hommes. (*cf.* figure 1. et tableau 2.) Il faut cependant noter que l'une des trois femmes a remporté le score le plus élevé de compréhension.

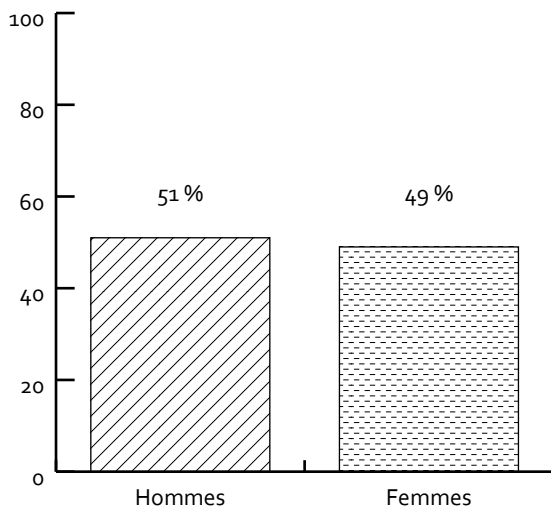


Figure 1. Taux moyen de compréhension par genre (en pourcentages).

III.2. 3.2. Distinction d'âge

Les locuteurs les plus jeunes sont ceux qui ont, en moyenne, le mieux compris la totalité des enregistrements. Les locuteurs de plus de 70 ans ont une moyenne de compréhension de 44,8 % et les locuteurs de moins de 70 ans, une moyenne de 53 %

Si l'on détaille un peu plus, on remarque que la tranche d'âge 60-70 ans, qui est également la plus représentée dans la population occitanophone totale d'Usseaux, est celle qui obtient le score le plus important. (cf. figure 2 et tableau 2.)

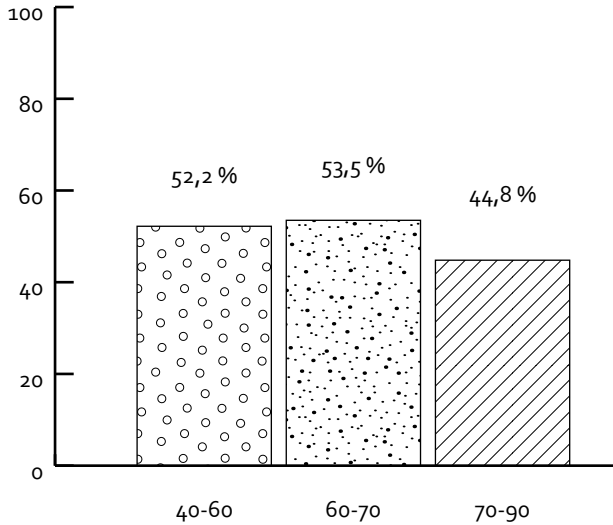


Figure 2. Taux moyen de compréhension par groupe d'âge (en pourcentages).

III.3. Distinction géographique

La distinction la plus frappante est certainement celle concernant l'aspect géographique. On obtient une très nette distinction entre nord occitan et sud occitan (*cf.* tableau 2.) On constate sans surprise que les enregistrements provenant des localités proches, et notamment des autres vallées occitanes italiennes remportent de bons résultats (plus de 50 % pour la totalité des enregistrements en occitan alpin, certaines variétés, notamment celles provenant des vallées italiennes obtiennent autour de 80 % voire 90 % de compréhension). Ce qui est plus surprenant est de constater que le limousin et l'auvergnat ont également remporté de bons résultats, bien qu'étant géographiquement plus éloignés. L'auvergnat obtient des scores supérieurs à 60 % et le limousin, des scores autour de 50 % (sauf pour le Périgord, situé plus au sud.) Pour le sud occitan, y compris le provençal avec lequel on regroupe souvent l'alpin, les résultats sont plus faibles, voire nuls ou quasi nuls pour le gascon. (Le provençal obtient autour de 30 % de compréhension en moyenne, le languedocien également, et le gascon obtient

une moyenne de 20 % de compréhension). La majorité des locuteurs ne reconnaît d'ailleurs pas le gascon et même certains extraits en languedocien comme de l'occitan. Pour eux, il s'agit d'un dialecte espagnol, et pour l'une d'entre eux, il pourrait même s'agir d'arabe!

Si l'on détaille un peu plus les résultats, on constate que le cisalpin (vallées occitanes italiennes du sud) remporte de meilleurs scores que des localités d'occitan alpin plus proches telles que le Queyras ou Puy-St-André. (Ce résultat est intéressant et sera commenté en 4.)

III.4. Standards romans et autres langues apparentées

On constate que les langues parlées par l'ensemble des locuteurs remportent bien 100 % de compréhension : l'italien, le français et le piémontais. Les autres langues proches géographiquement (de l'occitan en général) n'emportent pas les mêmes résultats : 4,3 % pour le catalan, 25,7 % pour l'espagnol, et 15,7 % pour le francoprovençal. Ces résultats sont intéressants, car pour le cas du catalan par exemple, de nombreux ouvrages insistent sur le rapprochement de ces deux langues (*cf.* 4. Discussion). À l'autre bout de l'espace occitan, cependant, la compréhension du catalan et quasiment nulle, alors même que l'espagnol emporte un degré de compréhension plus élevé (si l'on enlève ici le locuteur L, parlant couramment espagnol, on obtient tout de même 13,3 % de compréhension, ce qui reste supérieur au catalan.)

III.5. Absence de commentaire sur la représentation des parlers

Concernant les représentations de la langue, nous avons constaté trop peu de commentaires de la part des locuteurs interrogés. Même lorsque l'on tente de les pousser à effectuer un commentaire, ceux-ci n'émettent aucun avis. Si un jugement était émis, celui-ci concernait plutôt la qualité d'orateur du locuteur dans l'enregistrement ou la beauté du texte énoncé, quand il s'agissait par exemple de poésie.

III.6. Commentaires sur l'adaptation

Beaucoup de locuteurs ont évoqué la possibilité d'interagir avec un des locuteurs des enregistrements qu'ils comprenaient mal s'ils pouvaient bénéficier d'une période d'adaptation.

IV. DISCUSSION : L'INTERCOMPRÉHENSION ET LA PÉRIPHÉRIE

Cette section sera consacrée à l'explication et à l'analyse des résultats susmentionnés.

IV.1. Commentaires sur la distinction de genre

Les résultats obtenus concernant les différences homme-femme (51 % de compréhension pour les hommes, contre 49,4 % pour les femmes) peuvent s'expliquer de différentes manières. D'une part, on peut avancer l'hypothèse que les femmes sont plus conservatrices que les hommes dans cette situation linguistique précise. En effet, en particulier concernant les femmes interrogées pour les besoins de cette étude, celles-ci ont beaucoup moins voyagé que leurs conjoints masculins, et sont restées beaucoup plus confinées à la sphère privée. De plus, ne travaillant pas ou moins que leurs maris, elles se sont consacrées à l'éducation de leurs enfants pour celles qui en ont, enfants à qui elles ont parlé quasiment exclusivement italien, et qui pour beaucoup d'entre eux n'ont pas de compétence même passive en occitan. Les hommes, quant à eux, ont plus voyagé que leurs femmes, et sont restés plus tournés vers la sphère publique, les discussions et les rassemblements avec d'autres hommes, souvent en « patois ». D'autre part, on peut évoquer la possibilité que les femmes aient fait preuve de plus de « modestie » que leurs équivalents masculins. En effet, nous avons pu constater à plusieurs reprises que les femmes disent parfois avoir partiellement compris un enregistrement, alors qu'elles sont capables d'en faire un résumé détaillé, alors que les hommes disent parfois avoir très bien compris un enregistrement sans pour autant pouvoir en faire le même résumé. Nous avons bien entendu pris en compte le décalage entre ce que le locuteur dit avoir compris et ce qu'il semble réellement avoir compris. Ceci explique notamment le fait que l'une des trois femmes interrogées ait obtenu le plus fort degré de compréhension en moyenne (Si nous avions du tenir compte uniquement de sa propre évaluation, ce score aurait été plus faible.) Même en tenant compte du décalage entre ce que le locuteur dit avoir compris et ce qu'il semble avoir réellement compris, on obtient un score plus important en moyenne pour les hommes que pour les femmes.

IV.2. Commentaires sur la distinction d'âge

Concernant l'âge, les différences dans les résultats tiennent essentiellement à des questions de méthodologie. La longueur du test, la qualité plus faible de certains enregistrements anciens, le fait que la plupart des personnes enregistrées sont âgées elles-mêmes et ont donc une prononciation pas toujours très claire; tout cela fait que les locuteurs plus âgés ont un niveau général de compréhension plus faibles que les plus jeunes. Cependant, une autre explication peut être avancée, et celle-ci rejoint la problématique des représentations de la langue, en particulier celle de l'occitan par opposition aux langues standards. Si aujourd'hui l'occitan, en Italie, bénéficie d'un regain d'intérêt et d'une revalorisation en tant que langue historique, cela n'a pas toujours été le cas. Les locuteurs les plus âgés souffrent encore du « complexe » occitan. Ils ont donc plus tendance à ne pas reconnaître des parlers différents du leur.

Les locuteurs dans la tranche d'âge 60-70 ans sont ceux qui ont obtenus les meilleurs résultats. C'est également la tranche d'âge la plus représentée dans la population occitanophone d'Usseaux. Les locuteurs appartenant à ce groupe d'âge sont donc les plus actifs dans l'utilisation de la langue entre pairs, ils ont été les derniers à être scolarisés dans le village, et sont sans doute les plus souples en matière d'adaptation à la langue utilisée par leur interlocuteur.

IV.3. Commentaires sur la distinction géographique

La distinction entre nord et sud occitan est traditionnellement établie en fonction de la « palatalisation de CA et de GA latins en *cha* et *ja* » au nord. Selon Pierre Bec (1963 : 36-37),

« Il peut sembler arbitraire de se fonder ainsi sur un seul trait phonétique, mais cette palatalisation revêt une particulière importance si l'on considère : 1° Le fait qu'elle est la continuation naturelle de la même palatalisation en langue d'oïl (...) 2° Que cette tendance est fort ancienne (elle date au moins du VI^e siècle) (...) 3° Qu'elle est en relation avec d'autres faits de palatalisation (...) 4° Que cette palatalisation est un des grands phénomènes dont le domaine d'extension est dirigé est-ouest. »

Bien qu'elle ne soit pas la seule, cette distinction semble suffisamment importante pour gêner la compréhension. Quoi qu'il en soit, on retrouve

très nettement cette distinction nord/sud dans nos résultats. On remarque aussi que, plus on se déplace à l'ouest, plus les résultats diminuent. On peut commenter plus en détail une partie des résultats. Comme énoncé précédemment, l'occitan alpin, dont notre parler fait partie (*cf.* tableau 2. enregistrements 1 à 8), inclue également des parlers cisalpins. Il s'agit des vallées occitanes italiennes du sud (Val Po, Val Pelis, Val Stura). Ces parlers sont plus éloignés de notre point d'enquête que certains parlers alpins situés en France, de l'autre côté de la frontière (Queyras, Puy-St-André), non seulement géographiquement, mais aussi d'un point de vue phonologique et morphologique comparés au parler de Puy-St-André. Pourtant, nous obtenons de meilleurs scores pour le cisalpin (90,7 % pour le Val Pelis, 79,3 % pour le Val Po, et 78,6 % pour le Val Stura, contre 45 % seulement pour le Queyras et 62 % pour Puy-St-André.) On peut certainement expliquer ce phénomène par la prosodie, les emprunts, et l'influence de l'italien et du Piémontais d'un côté de la frontière, du français de l'autre. En effet, les locuteurs se laissent souvent influencer à l'écoute par l'« accent » français dans le cas des enregistrements provenant du côté français. À cela s'ajoute un certain nombre d'emprunts, au français dans un cas, à l'italien et au piémontais de l'autre, qui provoque un sentiment de familiarité à l'écoute des enregistrements cisalpins, et, à l'inverse, un blocage à l'écoute des enregistrements alpins côté français — même si les locuteurs sont parfaitement bilingues — surtout lorsque même un seul mot n'est pas compris. Cette tendance nord/sud se confirme même lorsque l'on analyse les résultats internes aux grands ensembles : le limousin du Périgord par exemple ne totalise que 10 % de compréhension contre environ 50 % pour les autres enregistrements de Limousin. Cela s'explique car le Périgord est situé bien au sud de l'espace limousin. De même, le nord languedocien remporte de meilleurs résultats que les autres enregistrements de languedocien.

IV.4. Les autres langues apparentées

Nous avons vu que l'italien, le français et le piémontais ont, sans surprise, remporté 100 % de compréhension. Ce résultat nous montre bien la valeur du protocole, et que la qualité sonore des enregistrements était suffisante, même s'agissant d'une minute à chaque fois. Les enregistrements ayant remporté autour de 90 % de compréhension sont donc des enregistrements

de parlars comportant tout de même des différences significatives bloquant la compréhension totale et parfaite de l'enregistrement.

Concernant le francoprovençal, on constate un résultat assez faible : 15,7 %. On peut imaginer qu'un occitanophone français aurait obtenu un résultat plus important, et que la prosodie et les emprunts jouent sans doute un rôle important.

Pour ce qui est de l'espagnol et du catalan, on peut s'étonner de trouver un résultat beaucoup plus important pour l'espagnol que pour le catalan qui est pourtant une langue

« L'occitan, resté très proche du latin comme le catalan, se distingue fort peu de sa langue jumelle au moment où la poésie occitane connaît une extraordinaire expansion et un rayonnement européen qui n'a guère d'équivalent dans l'histoire de la littérature. À partir du XII^e siècle, l'occitan s'impose donc comme langue littéraire et induit une phase d'unification des productions troubadoursques occitanes et catalanes. Mais la bataille de Muret (1213) initie un long déclin de la civilisation occitane et beaucoup de troubadours s'exilent. Parallèlement, le catalan du petit peuple continue doucement à évoluer et à la fin du XIV^e siècle, les deux sœurs siamoises se séparent définitivement dans des territoires politiquement bien distincts. Mais l'évolution postérieure ne détruira pas la grande parenté linguistique : aujourd'hui encore, ce sont les deux seules langues romanes à se comprendre réciproquement à l'écrit comme à l'oral. » (Sanchiz, 2009 :4)

IV.5. L'absence de commentaire sur les représentations

L'absence de commentaire concernant les représentations nous montre deux choses. D'une part, cela indique que les locuteurs n'estiment pas que les langues standards sont plus prestigieuses que les langues non standards ; mais cela indique également qu'ils n'ont pas une image négative des différentes variétés d'occitan, qu'il s'agisse d'une variété proche ou éloignée de la leur.

IV.6. Discussion sur la notion d'intercompréhension

Il nous faut maintenant remettre en question la notion même d'intercompréhension. L'intercompréhension — et cette étude le montre bien — n'est pas un phénomène binaire, mais graduel. Si l'on peut émettre des doutes

quant au gascon, les autres variétés représentées dans ce questionnaire, hormis bien sûr l'italien, l'espagnol, le français, le catalan et le francoprovençal, sont toutes des variétés de la même langue : l'occitan. Et pourtant, certaines de ces variétés semblent bien éloignées les unes des autres, à tel point que les résultats varient de 0 % à 100 % de compréhension. Bien entendu, si les locuteurs avaient eu plus d'une minute pour s'adapter à la langue de leur interlocuteur, ou s'ils s'étaient trouvés dans une situation réelle de discussion, certains de ces scores auraient été plus élevés. Mais cela nous montre cependant que l'intercompréhension, qu'elle se situe entre langues apparentées ou entre variétés d'une même langue, doit tenir compte de certaines différences grammaticales, phonologiques, prosodiques ou lexicales, qui rendent parfois difficiles les simples échanges, ou l'apprentissage dans le cas où celle-ci est utilisée comme méthode d'apprentissage d'une langue.

V. CONCLUSIONS

V.1. Les apports et les limites de l'étude

Cette étude a apporté des résultats assez probants concernant l'intercompréhension dans l'espace occitan, à partir d'un point de sa périphérie. Elle nous montre que celle-ci est limitée, même entre variétés d'une même langue, en proposant des résultats cohérents avec peu de variations inexplicables entre les différents locuteurs.

Mais cette étude a bien entendu ses limites. On ne dispose pas (encore), pour l'occitan, de base de données orale complète et annotée, et de qualité suffisante et homogène pour mener à bien une telle étude. Cette contrainte nous a poussés à utiliser des enregistrements anciens, ou de qualité parfois moyenne. Certains d'entre eux ont même été enregistrés sur cassette. Même si nous avons tenté de sélectionner des extraits équivalents en terme de contenu, de qualité et audibles, cela peut expliquer certains résultats inattendus. Par exemple, on peut s'étonner que l'extrait alpin de Salbertrand remporte un score plus important que celui de Chaumont, alors que les différences entre ces deux parlars sont très minimes (le parler de Chaumont est même phonétiquement un peu plus conservateur, ce qui le rapproche davantage du parler d'Usseaux). Cela tient probablement au fait que l'enregistrement de Salbertrand est une poésie, énoncée très lentement et dis-

tinctement par son auteure, alors que l'extrait de Chaumont est issu d'une conversation, et donc moins clair que le précédent.

Pour que cette étude soit plus significative, il aurait également été nécessaire de porter le questionnaire dans les différentes localités représentées, pour obtenir une vision dynamique de l'intercompréhension dans l'espace occitan.

V.2. L'intercompréhension dans l'espace occitan

Cette étude nous montre également que l'Occitanie est un espace pluriel, comme bien sûr beaucoup d'autres espaces linguistiques, mais avec la dimension d'une langue en danger, en voie de disparition. Cette langue fut florissante, a connu une tradition écrite, et est aujourd'hui majoritairement une langue à tradition orale, en train de s'éteindre. L'intercompréhension peut alors jouer un rôle dans la revitalisation, avec toutefois les limites que nous avons déjà énumérées. Le provençal et le languedocien sont aujourd'hui les variétés d'occitan qui ont le plus développé la revitalisation, et qui sont devenues les variétés dominantes au sein de l'espace occitan. Dans ce cas, la revitalisation n'aurait-elle pas comme effet de marginaliser encore plus les variétés périphériques, où la langue prend parfois un aspect très atypique, comme c'est le cas de l'occitan alpin d'Usseaux ?

VI. CORPUS

Nous tenons à remercier tout particulièrement les linguistes qui nous ont permis de réunir les enregistrements sans lesquels cette étude n'aurait pas été possible :

- Michel Bert (Dynamiques du Langage, Lyon) pour le francoprovençal et l'occitan alpin du Pilat,
- Lisa Brunetti (Dynamiques du Langage, Lyon) pour l'espagnol, l'italien et le catalan,
- Jean Sibille (CNRS-UMR 5263, Toulouse) pour la majorité des autres enregistrements.

VII. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEC, P. (1963), *La langue occitane*, Presses Universitaires de France, Paris.
- BRUNETTI, L., BOTT, S., COSTA, J., VALLDUVI, E. (2010), « A multilingual annotated corpus for the study of Information Structure », in Konopka, M., Kubczak, J., Mair, C., Sticha, F. et Wassner, U. H. (eds), *Grammar & Corpora / Grammatik und Korpora 2009*, Third international Conference/Dritte Internationale Konferenz, Mannheim, 22-24.09.2009, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- BRUNETTI, L. (2010), *Nocando. Corpus*.<http://nocando.barcelonamedia.org>
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCES (DGLFLF) (2006), « L'intercompréhension entre langues apparentées », *Références 2006*, brochure du 6/01/06, 12 p.
- LA FRANCE LATINE. Revue d'études d'Oc (2001), *Actes du colloque « Diversité et vitalité des langues régionales du sud de la France »*, Paris-Sorbonne, juin 2001, Centre d'enseignement et de recherche d'Oc, Université de Paris-Sorbonne, 265 p.
- MARTEL, Ph. (1983), « L'espandi dialectau occitan alpenc: assag de descripcion », *Novel Temp*, n° 21, pp.4-36.
- MAYER, M. (1969), *Frog, where are you?* New York : Dial Press.
- PAYNE, T. (1997), *Describing morphosyntax. A guide for field linguists*. Cambridge University Press, Cambridge.
- RONJAT, J. (1930-1941), *Grammaire istorique des parlers provençaux modernes*, 4 vol., Montpellier.
- ROUSSEAU, J. (1995), *Comparaison des langues et intercompréhension*, CIEP, Sèvres.
- SANCHIZ, M. (2009), « Sur le chemin, les langues romanes », *Langues*, Langues en pratique, Docs authentiques.
- SIBILLE, J. (2004), « L'évolution des parlers occitans du Briançonnais, ou comment la diachronie se déploie dans l'espace », *Les cahiers de grammaire* n° 29, pp. 121-141.
- PROJET BABEL (2010), *Le forum des Babeliens. Forum langue d'oc*. <http://projet-babel.org/forum>.
- UNESCO (2010), *Atlas Unesco des langues en danger du monde. Atlas interactif*. <http://www.unesco.org>.

Langues romanes
et approches
plurilingues dans
l'enseignement

9. Plurilinguisme et intercompréhension

Depuis quelques années, le courant de réflexion et de recherche empirique qui tend à promouvoir des capacités d'intercompréhension dans l'enseignement-apprentissage des langues semble bénéficier d'une plus grande reconnaissance tant institutionnelle qu'académique et médiatique. Pour s'en tenir à la scène romane, les publications, les matériaux pédagogiques sur supports divers, les associations et réseaux internationaux se sont multipliés. Certes, on ne saurait affirmer que les éditeurs spécialisés dans la production et la diffusion des manuels et méthodes de langues aient développé des « produits » focalisés sur (ou faisant une large place à) des stratégies et techniques d'intercompréhension entre langues plus ou moins voisines. Et, pour ce qui est des langues romanes, les projets les plus importants ont essentiellement été menés avec le soutien de financements plus européens¹ (ou parfois régionaux) que nationaux. Il convient aussi de relever que c'est surtout au niveau universitaire que la pénétration dans les pratiques a pu se faire (encore timidement et plus dans les centres de langues et centres de ressources que dans les départements de langues comme tels). Reste que des percées ont été réalisées qui confèrent une visibilité certaine à l'intercompréhension (dorénavant IC) dans le paysage didactique et à l'intérieur

1. Cet appui est venu plus de la Commission européenne (Bruxelles) que du Conseil de l'Europe (Strasbourg ou Graz). Cela tient évidemment — mais peut-être pas uniquement — au fait que l'Union européenne dispose de financements beaucoup plus importants que ceux du Conseil de l'Europe.

de ce qu'il est convenu d'appeler les approches plurielles, reposant sur la mise en contact actif des langues dans les formations (on y reviendra).

Cette relative montée en puissance de l'IC n'est pas le fait du hasard ni de la mode mais bien le fruit d'une pluralité d'initiatives engagées depuis plus d'une quinzaine d'années et dont le présent volume ne saurait être qu'un reflet partiel. Les projets *Galatea* puis *Galanet*, *Eurom4*, *ICE*, *EuroComRom*, *EuroComGerm*, *Itinéraires romans*, *Euromania* (ces deux derniers seuls spécifiquement prévus pour les contextes scolaires) ont donné lieu à expérimentations et, au-delà d'une phase où différents courants, différentes démarches et options méthodologiques se trouvaient, sinon en rivalité, du moins en rapport d'émulation, des réseaux de réseaux tels que *Redinter* permettent des synergies à effet démultiplicateur. L'IC est aujourd'hui, au niveau européen, un secteur de l'enseignement-apprentissage des langues où les circulations et les mutualisations sont particulièrement développées et où, en quelque sorte par contagion, nombre de langues, nationales ou régionales, minorées aussi bien que dominantes, entrent dans le jeu. Alors que les regroupements concernaient avant tout les langues de mêmes « familles » entre elles (langues romanes, langues germaniques, langues nordiques, langues slaves), des passerelles s'établissent peu à peu qui ne donnent que plus de pertinence à l'ensemble de l'entreprise. Par ailleurs, l'IC établit des liens avec des orientations méthodologiques où elle peut s'insérer, telles les propositions relevant, entre autres désignations, de l'« Eveil aux langues ». Et il est intéressant aussi de noter que, dans la brochure que la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) a consacrée à *L'intercompréhension entre langues appa- rentées*, un raccord est envisagé avec les niveaux de compétence que balise le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).

Si on relève en outre que l'Association pour la Promotion de l'InterCom- préhension des Langues (APIC), récemment créée, est susceptible d'enga- ger en France des actions communes avec des associations-sœurs, telles que EDiLiC (Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle) et l'ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue), il se confirme que l'IC s'inscrit décidément dans le paysage européen contemporain où le plurilinguisme individuel (comme distinct d'un multi- linguisme sociétal) apparaît tout à la fois comme une visée et une ressource, comme une fin et comme un moyen.

Mais quel plurilinguisme? Non pas celui qui serait défini et présenté comme la juxtaposition de compétences monolingues distinctes, cloisonnées, plus ou moins homologues entre elles et ayant atteint des niveaux de développement et de maîtrise similaires, mais bien un plurilinguisme où une même compétence plurilingue rassemble et permet de mobiliser, de gérer et d'étendre une pluralité dynamique de ressources langagières.

Cette seconde conception du plurilinguisme individuel, qui le pose comme aussi toujours hétérogène, composite, déséquilibré et instable dans sa constitution, plus ou moins osmotique dans son fonctionnement, n'est évidemment pas celle qui correspond aux représentations sociales dominantes ni, plus particulièrement, à celle qu'ont longtemps véhiculée les programmes scolaires de langues étrangères. À donner une image dont on espère qu'elle devient de plus en plus caricaturale de ces derniers, les traits suivants apparaîtraient :

- Chaque langue apprise l'est à partir de zéro et les connaissances antérieures qu'un apprenant peut en avoir font de lui un « faux débutant », compliquant plus que facilitant le travail pédagogique.
- Pour toute langue apprise en contexte scolaire, l'horizon d'attente, l'objectif final et toujours inatteignable reste la compétence du locuteur « natif ».
- Des interférences peuvent se produire avec la langue première (« maternelle »); une analyse contrastive permet de les prévoir et d'en limiter ou corriger les effets négatifs éventuels.
- Il peut aussi exister d'insidieuses contagions de voisinage entre langues apparentées et il convient que l'apprenant prenne garde à ces risques dus à une sorte de promiscuité linguistique, les voisins s'avérant souvent être de « faux amis ».
- La plupart des méthodologies d'enseignement recommandent une approche de type immersif : la langue étrangère doit être omniprésente dans la classe, le recours à la langue majeure de scolarisation ou à d'autres langues restant exceptionnel.
- Dans ces conditions, l'enseignant-e idéal-e pourrait bien être le locuteur « natif », même ignorant de la langue première des apprenants.

Pour forcés qu'ils soient ici, ces traits caractérisent une doxa prototypique dont des variantes demeurent observables dans bien des discours à portée institutionnelle ou didactique d'acteurs des communautés éducatives.

Une telle doxa a pu perdurer à raison de la cohérence qu'elle présente autour de son option majeure : chaque langue existe en elle-même et pour elle-même et est à apprendre comme telle, sans mélange ni métissage, de bout en bout, selon sa propre logique de construction. Face à cela, les pratiques de l'IC et une notion comme celle de compétence plurilingue non seulement sont susceptibles d'être perçues comme iconoclastes, non seulement peuvent heurter les identités professionnelles de certains enseignants de langues, mais aussi donnent prise au soupçon d'un manque de rigueur.

Pour ce qui est de l'IC, l'accusation serait de promouvoir des formes de bricolage non systématique et au demeurant guère systématisable, d'encourager des tâtonnements ponctuels ou des inférences locales abusives au détriment d'un apprentissage graduel et réfléchi. Surtout peut-être, ce serait reconnaître comme valides des stratégies d'approximation variables d'un sujet à un autre et comme adéquate une méthodologie naïve et populaire (comme il y a des peintres naïfs et comme on parle, non sans péjoration, de *folk linguistics*). L'enseignement des langues étrangères n'a été scolairement intégré que tardivement et la didactique des langues est de reconnaissance académique récente. Cela s'est fait, dans un cas puis dans l'autre, par le développement d'un appareil technique spécifique ou d'un cadre théorique propre. On comprend d'autant plus aisément que toute innovation qui passerait pour par trop spontanéiste rencontre de divers bords quelque résistance.

L'IC a donc dû fournir des garanties de sérieux pour être prise au sérieux. Cela a passé par la valorisation de recherches empiriques mettant en évidence des types de résolution de problèmes de compréhension, par l'analyse de données verbales recueillies, par le repérage de stratégies utilisées pour l'accès au sens et par la caractérisation de démarches ordonnées (par exemple, les 7 tamis d'*EuroCom*).

Pour ce qui concerne la notion de compétence plurilingue, d'abord introduite en appui à la diversification de l'offre et de la prise de langues dans les contextes scolaires, c'est à une complexification conceptuelle progressive que l'on a assisté. Cette notion renvoie désormais à la capacité qu'un

acteur social possède de mettre en œuvre et de faire évoluer l'ensemble des ressources langagières qui sont siennes et dont le caractère composite est avéré : répertoire de variétés issues de la participation à différentes instances de socialisation (famille, environnement proche, groupe de pairs, communautés autres, médias, mobilité et, bien évidemment, école) ayant chacune leurs dimensions et leurs effets langagiers. L'expérience de la pluralité linguistique est engagée très tôt, tout comme la construction d'une identité langagière à facettes multiples. On en vient donc à poser que ces formes de plurilinguisme, résultats d'une exposition, d'une accommodation, d'une participation à diverses communautés de pratiques, précèdent et accompagnent, pour les jeunes apprenants, l'enrichissement plurilingue qu'assure l'école, autrement aussi que par le seul apprentissage de langues étrangères.

Dès lors, les traits qui dessinent cette conception d'un plurilinguisme ordinaire, à la fois hétérogène et intégré, dont les composantes sont d'origines diverses mais comportent des circulations et des recouvrements entre elles, des porosités et des parties communes, des zones en (re)structuration et d'autres éventuellement plus figées, voire fossilisées, circonscrivent un modèle moins familier que celui qu'on rappelait plus haut. En effet, les perspectives se trouvent reconfigurées :

- Chaque langue apprise, chaque variété abordée l'est sur fond et en fonction d'un répertoire langagier et de capacités communicationnelles déjà là qui affectent les formes et normes nouvelles et s'en trouvent affectées en retour. Selon les cas, les contextes et les traitements pédagogiques, ces contacts résultent en tensions ou en facilitations, entraînent blocage ou extension dans l'apprentissage.
- Pour toute langue ou variété apprise en milieu scolaire, le résultat attendu, l'objectif visé est l'intégration aussi réussie et bénéfique que possible à (et de) l'ensemble des ressources langagières de l'acteur social en devenir qu'est tout apprenant.
- Des transferts et interférences se produisent d'un sens et de l'autre entre la plupart des différentes composantes, établies ou en construction, du répertoire langagier pluriel des apprenants. Ces effets dynamiques, plus ou moins conscients et contrôlés, dépendent aussi des

statuts respectifs des variétés en contact, de leur degré de codification, des valeurs qu'elles présentent pour les individus concernés.

- Il existe en particulier, pour l'apprenant, des interférences de voisinage entre langues apparentées et des proximités sur lesquelles s'appuyer dans l'apprentissage, la compréhension, les initiatives de production dans l'interaction; ce d'autant mieux qu'un travail réflexif est engagé permettant de mettre en évidence des stratégies adéquates (par exemple, d'inférence, de repérage des régularités) et des règles pratiques (relatives à la graphie, à la morphologie, au lexique, etc.).
- L'alternance des langues et des variétés dans la classe et dans d'autres contextes d'apprentissage et d'usage non seulement répond à des pratiques ordinaires mais peut contribuer activement aux acquisitions nouvelles, tant langagière que disciplinaires, en libérant mieux la parole et les prises d'initiative des apprenants; ce qui n'entre pas en contradiction avec la mise en place complémentaire et progressive des normes de fonctionnement « monolingue » ou « monovariété ». Bien compris, les deux types de démarches s'étaient mutuellement.
- Dans ces conditions, pour l'apprentissage d'une langue étrangère, le locuteur « natif », voire ignorant de la langue première des apprenants, n'est plus le modèle idéal ni le médiateur privilégié dans l'apprentissage.

On ne prétendra certes pas que cette sorte de symétrique d'une conception antérieure soit scientifiquement validée, mais c'est bien autour de telles orientations que se rassemblent désormais, non sans débat, nombre de recherches empiriques et de positionnements théoriques. Leurs options communes s'inscrivent dans un paradigme de la pluralité et consistent à poser

- que l'enfant développe très tôt une expérience sociale de la pluralité linguistique et des capacités de gestion de cette pluralité
- que les instances éducatives doivent prendre en compte cette expérience et ces capacités et travailler à les enrichir, grâce à un parcours d'expériences nouvelles et de retour réflexif sur ces expériences
- que dans les apprentissages langagiers, y compris dans le rapport à l'écrit et aux variétés de la langue de scolarisation, il s'agit non d'imposer d'abord une norme et d'admettre ensuite des variations mais

bien de penser la variation comme condition même de l'apprendre, les normes — diverses — n'ayant de sens et de fonction qu'au regard de cette nécessaire variabilité première.

L'IC, l'éveil aux langues, les formes d'enseignement bilingue faisant place à l'alternance partagent largement ces quelques options, quitte à les pondérer et décliner de manière différente. L'éveil aux langues et l'enseignement bilingue non strictement immersif accueillent, comme on l'a dit, des démarches relevant de l'intercompréhension, encouragent des prises d'initiative, suscitant la réflexion, amplifiant et diversifiant la culture d'apprentissage des apprenants.

Ce que l'IC met plus particulièrement en évidence, c'est la possibilité de passer les frontières linguistiques, de faire apparaître, dans le cas des langues apparentées mais aussi entre des langues qui le sont moins, des points ou zones d'effraction, de pénétration dans l'autre système, mais cela au contact direct de textes à comprendre, voire d'énoncés à produire. Logique de contrebandier bien plus que de douanier, de passe-muraille plus que de garde-barrière. Avec le soupçon de clandestinité, voire d'illégitimité qui continue de s'attacher à quiconque, pour progresser, transgresse. Mais aussi — analogies plus positives — recherche d'indices, travail de détective, de déchiffreur et de décodeur, mixte de Sherlock Holmes et de Jean-François Champollion, trouver des clés pour que l'opacité première se résolve, que l'obstacle devienne transparence.

Faut-il rappeler que les langues voisines, cousines par filiation, se trouvent aussi souvent être en contact spatial? Les langues romanes (nationales ou régionales) se touchent ou s'enchaînent, en contact dans des espaces joints. L'argument « D'une pierre, plus de deux coups » a souvent été utilisé : développer à moindre coût (ou coup!) la compréhension de plusieurs langues voisines qui se trouvent aussi être celles de plusieurs voisins semble constituer une base optimale non seulement pour une certaine phase de la construction plurilingue, mais aussi pour des relations de bon voisinage, l'intercompréhension linguistique pouvant ouvrir sur d'autres formes d'intercompréhension.

Mais il est tout aussi clair que celles des langues voisines qui sont aussi celles de proches voisins ne jouissent généralement pas d'un sort privilégié dans les cursus scolaires. Si le français a longtemps été la première langue

enseignée en Italie, en Espagne, au Portugal, en Roumanie, ce n'était pas seulement pour des raisons de proximité et il n'en allait d'ailleurs guère de même dans l'autre sens (l'anglais et l'allemand ayant très tôt dominé en France) et on sait bien que le français a depuis chuté dans tous les pays de langue latine au profit de l'anglais. Les exemples très contemporains ne manquent pas dans d'autres zones de proximités. Ainsi, le tchèque, l'ukrainien, le polonais ne font pas l'objet d'un traitement particulier dans les programmes scolaires de la République slovaque et si le russe y a été langue quasi seconde pendant quelques décennies, ce n'était pas en tant que langue slave voisine. Ailleurs, si catalan et castillan voisinent dans la société et les écoles catalanes, les programmes officiels encouragent plus leur stricte juxtaposition que leur mise en relation dans une visée réflexive métalinguistique; et quant au français, doublement voisin, sa voix au chapitre reste d'autant plus faible que sa place est réduite.

Est-ce donc que l'IC fait peur? Revenons sur l'ensemble plus vaste des approches plurielles. Elles ont déjà chacune une histoire et pour double caractéristique de s'appuyer aujourd'hui sur des réalisations concrètes d'instruments pédagogiques et de pouvoir faire état de mises à l'épreuve empiriques qui ont montré leur pertinence et leur efficacité en relation aux objectifs qu'elles se fixent. Mais leurs autres traits communs sont la difficulté qu'elles rencontrent à trouver place dans les curriculumms et leur non prise en compte dans les évaluations habituelles des compétences en langues.

Ces derniers constats demandent toutefois quelques modulations. Et d'abord l'ajout d'un autre type de trait commun. À des degrés divers aucune de ces approches ne vise au premier chef ni prioritairement l'apprentissage de la langue. L'éveil aux langues peut préparer à cet apprentissage, l'accompagner et le renforcer, mais son objet se situe plus au niveau de la réflexivité langagière, de la décentration linguistique et culturelle, de la mise en place de représentations et d'attitudes favorables à la diversité, du développement d'instruments heuristiques d'observation. La didactique intégrée (dont les lectures sont multiples et actuellement plus floues que celles des autres approches) s'est surtout caractérisée par des activités tendant soit à harmoniser les outils conceptuels et terminologiques utilisés pour analyser et réfléchir les fonctionnements des systèmes linguistiques en présence, soit à préconiser des démarches présentant de fortes transversalités. L'enseignement bilingue non strictement immersif mais tablant

aussi sur l'alternance des langues se donne pour objectif « intégré » l'accès à des connaissances disciplinaires ou autres... L'IC enfin pourrait se poser comme une autre manière d'apprendre les langues mais n'affiche pas cette prétention et s'en tient à des stratégies et des outils métalinguistiques *ad hoc* pour faciliter la compréhension.

S'agissant de la reconnaissance et de l'inclusion dans les curriculums, il y a aussi des nuances à apporter. L'éveil aux langues connaît quelques formes d'officialisation institutionnelle dans des plans d'études en Suisse, la didactique intégrée a eu un écho dans le mouvement, vite ralenti, d'*educazione linguistica* en Italie. Seul l'enseignement bilingue — mais pour l'essentiel sous sa forme immersive — se voit reconnaître une place dans les cursus ordinaires d'établissements européens... L'IC, en tant que telle, n'a même pas connu cette petite et brève admission dans un système scolaire². On se risquera à faire l'hypothèse que cette forme de relégation de l'IC trouve son origine dans le caractère perçu comme quasi subversif de pratiques qui bousculent plus que d'autres les cloisons entre les langues et qui, aux yeux de certains, passent ainsi les bornes. D'autant que, de manière plus marquée que les autres approches plurielles, elle s'appuie sur un déjà là des capacités des apprenants plus qu'elle ne requiert l'expertise d'un enseignant. Comme si donner confiance aux profanes dans leurs prises d'initiative et dans leurs stratégies d'abord bricolées mettaient en cause l'autorité, les connaissances et les manières de faire des spécialistes.

L'expérience des possibilités d'intercompréhension active entre les langues importe cependant à plus d'un titre dans une perspective éducative. Et cela doit venir s'ajouter aux argumentaires fonctionnels et économiques qui ont souvent été utilisés en faveur de l'IC. C'est dans sa relation au langage et à la pluralité des langues, mais aussi, plus généralement, dans une dynamique de rapport à l'altérité qu'il convient sans doute que tout élève fasse l'expérience, entre autres, de l'intercompréhension. Cela dès l'école primaire, et à l'intérieur d'un parcours d'expériences, c'est-à-dire d'un curriculum. Toutes les approches plurielles ont leur place — qui n'a pas à être grande — dans un tel parcours et, dans une visée éducative, elles se complètent et contribuent à doter les élèves non seulement de compétences diversifiées pour

2. Sous réserve bien entendu de ce que deviendront des propositions telles que *Euromania* pour la fin du primaire ou *Itinéaires romans* pour le début du secondaire.

apprendre à apprendre, non seulement — on l'espère — d'une confiance en soi et en leurs capacités propres, mais encore de modes d'appréhension du langage à travers la diversité des contacts de langues qui aient une incidence ne serait-ce qu'indirecte tant sur leur apprentissage des langues autres que sur leur appropriation de la langue principale de scolarisation.

On aurait sans doute beaucoup à gagner à inclure ainsi dans tout curriculum cette composante particulière visant à assurer une culture de l'apprentissage des langues, l'expérience concrète d'une variété des modes d'appropriation. Du fait des courants méthodologiques dominants, il n'est pas rare que les élèves d'une génération aient été exposés, au long de leur scolarité, à un seul type d'enseignement, tout particulièrement pour les langues étrangères. Or, tant pour l'efficacité (maintenir la motivation, éviter les effets de plafonnement) que pour donner plus d'autonomie aux apprentissages à venir, il convient plutôt de varier les modalités d'apprentissage, de faire accéder à la maîtrise des langues, de leur pratique et de leur fonctionnement selon une pluralité de démarches, expérimentées puis réfléchies.

Un projet d'éducation où trouvent place des dimensions plurilingues et interculturelles se doit donc, non seulement de spécifier des objectifs, des niveaux à atteindre, des socles de connaissances/compétences à maîtriser, mais de définir aussi des types d'expériences auxquelles les apprenants seront exposés pour effectuer leur parcours dans des conditions favorables.

Dans cette logique, l'IC et les autres approches plurielles — mais aussi la confrontation à des formes linguistiques très distantes — font partie des types d'expériences que l'élève est en droit de se voir proposer, non comme modèles et non à fortes doses : les démarches plurielles proposées contribuent au projet éducatif plus par leur combinaison et leur interaction que par leur simple cumul. « Faire l'expérience de... » peut référer aussi bien à des événements ponctuels qu'à des processus s'inscrivant dans la durée. Et nombre de ces expériences — dont l'IC — peuvent donner lieu, dès les premiers cycles de la scolarité, à des formes d'activité réflexive, suscitées ou encouragées par l'enseignant et pouvant être consignées par et pour l'élève (selon des modalités telles que le *Portfolio européen des langues*).

L'IC n'est ni une panacée ni une nouvelle méthodologie. Et ses promoteurs ne le prétendent en aucune façon. Pour autant, ce n'est pas non plus une série de recettes venant formaliser quelque peu des pratiques aussi ordinaires

qu'artisanales. C'est une voie parmi d'autres d'accès à un plurilinguisme qui se nourrit d'une mise en contact active et réflexive de ressources multilingues. Sa singularité tient à ce qu'elle stimule chez l'apprenant des capacités latentes, qu'elle l'incite à procéder par effraction, qu'elle réintroduit du jeu et du fluide dans la perception des systèmes linguistiques et que, ce faisant, elle contribue à une éducation langagière générale autant qu'à des compréhensions particulières

10. La intercomprensión entre lenguas latinas en las políticas educacionales: el caso de Chile

I. POSICIONAMIENTO DE CHILE EN EL TERCER MILENIO

Las últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI muestran a Chile inmerso en un desafiante y motivador proceso de integración e intercambio con el mundo. Con este propósito, las autoridades gubernamentales de diversas tendencias políticas han diseñado y puesto en práctica un conjunto de estrategias, lineamientos y políticas públicas y privadas que, producto del consenso político y social interno casi total, ha hecho posible que el país establezca y mantenga relaciones diplomáticas, políticas, culturales y comerciales con prácticamente todos los países del globo, sin distinciones ideológicas, políticas o religiosas. En esta perspectiva ha firmado tratados de libre comercio y de intercambio cultural, científico, tecnológico y educativo con bloques de países y con un importante número de naciones en particular. Es miembro asociado del MERCOSUR y de la APEC. Tiene tratados con el NAFTA, los países de América Central, la Unión Europea y los países bálticos. Participa activamente de UNASUR, OEA, CEPAL, Naciones Unidas y Unesco y recientemente, además, se ha incor-

porado a la OCDE. Es socio de Corea del Sur, de China, de Colombia, entre otras naciones.¹

Por otra parte, financistas y empresarios chilenos han efectuado cuantiosas inversiones y creado empresas en Argentina, Bolivia, Perú, Ecuador, Brasil, Colombia y otros países de América y Asia. De esta manera, con un modelo de desarrollo basado en las concepciones neoliberales de la economía social de libre mercado y con una apertura ilimitada al intercambio mundial, el país se integra al proceso de globalización en lo económico y lo cultural, exponiéndose sin barreras ni filtros a sus influencias positivas o negativas (Informe PNUD).² Son sin duda las positivas las que, según sus adalides, llevarán al país a incorporarse, en las próximas décadas, al núcleo selecto de las naciones desarrolladas.

Esta forma de inserción en el mundo globalizado genera en el país tensiones y desafíos de variada índole, especialmente, en la elección de estrategias y de paradigmas para la implementación interna de las propuestas, proyectos, lineamientos, políticas y planes que hagan posible el logro de las ambiciosas metas establecidas. Éstas deben ser abordadas ineludiblemente en un breve lapso, especialmente en el ámbito del desarrollo científico, tecnológico, cultural, educativo y humano, si deseamos alcanzar los beneficios buscados (Informe PNUD).

1.1. Desarrollo y educación

A este respecto, cabe señalar que existe un acuerdo unánime relativo a la necesidad de plantear que, para lograr estos propósitos, se debe contar con un sistema educacional de alta calidad, a objeto de formar a niños y jóvenes como generadores y constructores de esta nueva sociedad y economía “desarrolladas”. Se requiere con urgencia, en consecuencia, un replanteamiento y una reforma sustancial del sistema educativo chileno, así como su pronta puesta en marcha.

El actual sistema ha resuelto prácticamente de manera definitiva algunos graves problemas que se habían arrastrado durante largo tiempo, especialmente los referentes a la cobertura: hoy existen salas cuna, escuelas, liceos y colegios hasta en apartados rincones del país, en tanto que las instituciones

1. www.minrel.gob.cl

2. Desarrollo Humano en Chile 2002 PNUD, Santiago de Chile, Mayo de 2002.

de educación superior están presentes en casi todas las regiones. Sin embargo, este sistema adolece de grandes deficiencias y carencias en lo relativo a su calidad, a la equidad, a la igualdad de oportunidades y a la inclusión. Es el principal reflejo de la enorme desigualdad social existente y se ha transformado en el principal escollo que impide a Chile avanzar hacia las metas que se desean alcanzar en las próximas décadas. Su concepción y diseño es el resultado del cambio constitucional de 1980 propiciado por el gobierno militar de la época. La nueva Constitución eliminó el papel del Estado como estado docente, responsable de proporcionar una educación gratuita y de calidad a todos los chilenos. Ella asignó al Estado el carácter de subsidiario, es decir, una función de mera colaboración con las personas o instituciones de derecho privado, en la tarea de educar, delegando también esa tarea en organismos descentralizados. De esta manera, el Ministerio de Educación traspasó a los municipios la dependencia administrativa y académica de las escuelas, liceos y colegios que estaban a su cargo, creando para ello el sistema de subvenciones como aportes financieros del Estado para la ejecución de estas labores, tanto a los sostenedores privados como a las alcaldías, aportes que siempre han resultado insuficientes y han significado una clara disminución de los aportes financieros al sector educacional en relación al PIB. En el plano académico, el Ministerio de Educación sólo conservó su papel de supervisor y de diseñador de una matriz curricular de objetivos fundamentales y contenidos mínimos que sirven de base orientadora para el diseño de los proyectos educativos de las instituciones privadas y municipalizadas de educación. Esta matriz curricular ha sido confeccionada con un claro sesgo pragmático y minimalista que, a nuestro juicio, ha hundido al sistema en la mediocridad y en el fracaso frustrante que tantas críticas y conflictos sin fin ha generado hasta hoy.

Ha habido algunos intentos de corregir esta situación como resultado de los aportes de una comisión educacional creada expresamente por el gobierno de la ex Presidenta Michelle Bachelet. El actual gobierno ha propuesto también algunas modificaciones parciales. Pero ambos intentos resultan totalmente insuficientes, pues no abordan los temas centrales y de fondo del problema.

Sólo a modo de breve ilustración, conviene observar los resultados de algunas mediciones evaluativas de carácter nacional que el Ministerio de Educación realiza desde hace algunos años. Obsérvense los resultados del

SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) de los años 2007 y 2008, prueba que mide el nivel de logro de los objetivos en lectura y en matemáticas en cuarto año básico (cuatro años de escolaridad) y segundo año de enseñanza media (ocho años de escolaridad):

4° BÁSICO

SUBSECTOR	AÑO 2008	AÑO 2007	VARIACIÓN
Lectura	260	254	+6
Matemáticas	247	246	+1
GRUPO SOCIOECONÓMICO		LECTURA	MATEMÁTICA
Bajo		240	220
Medio Bajo		242	226
Medio		260	246
Medio Alto		281	272
Alto		303	300

2° MEDIO

SUBSECTOR	AÑO 2008	AÑO 2007	VARIACIÓN
Lectura	255	254	+1
Matemáticas	250	252	-2
GRUPO SOCIOECONÓMICO		LECTURA	MATEMÁTICA
Bajo		225	210
Medio Bajo		239	229
Medio		265	261
Medio Alto		288	296
Alto		307	325

Fuente: latercera.com, 06/05/2009, datos extraídos de simce.cl, Ministerio de Educación de Chile

Para apreciar mejor los datos, cabe señalar que se pre-establecen tres niveles de logro:

— Nivel de logro	Lectura	Matemáticas
— Avanzado	281 puntos o más	286 puntos o más
— Intermedio	entre 241 y 280	entre 233 y 285
— Inicial	240 o menos	232 o menos.

Se desprende así que los sectores socioeconómicos bajo y medio bajo corresponden a colegios municipalizados, y los altos, a colegios particulares pagados (alrededor de U\$ 300 de arancel mensual).

Lo mismo podemos apreciar en los resultados de la PSU, prueba de selección para ingresar a las universidades chilenas:

DEPENDENCIA	RINDIERON	LENGUAJE	MATEMÁTICA
Municipal	72.727	452,27	456,24
Subvencionado	86.613	487,87	487,90
Pagado	18.504	602	616,16
País	177.844	485,19	488,30

Fuente: demre.cl, Universidad de Chile, 2010.

Cabe considerar que el puntaje mínimo para postular es de 450 puntos, aunque en la realidad, dada la alta demanda existente por las vacantes al primer año universitario, el puntaje de ingreso supera los 500 puntos.

Además, cuando los resultados del sistema educativo chileno son comparados con los sistemas educativos de otros países del mundo, como las mediciones TIMMS y PISA, el sistema chileno generalmente ocupa los últimos lugares del mundo.

1.2. Comunicación, lenguas y culturas

Puede resultar quizás interesante y esclarecedor observar la comparación entre la situación actual y la eventual situación futura en el área de la matriz curricular llamada de Lenguaje y Comunicación. Actualmente se integra en ella la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y del inglés como única lengua extranjera. Como ya lo hemos mostrado en los cuadros superiores, las evaluaciones realizadas muestran de año en año las insuficiencias

de logros especialmente en la educación municipalizada. Además, cada año se escuchan los reclamos de las autoridades universitarias por las carencias en los logros de las competencias en comprensión lectora y en las competencias verbales en general de los estudiantes de primer año universitario. En lo referente a los logros en inglés, un reciente estudio realizado por la Corporación de Fomento de la Producción — CORFO — muestra que sólo un dos por ciento de los profesionales chilenos tiene un dominio de este idioma que le permita comunicarse eficientemente y seguir cursos universitarios en esta lengua. En estos días se realiza la prueba SIMCE de inglés. Sin conocer aún los resultados oficiales ya podríamos presuponerlos. Parece imprescindible y urgente abandonar esta matriz curricular minimalista y de un pragmatismo exacerbado, para elaborar una nueva matriz que permita acoger la complejidad de la realidad de las necesidades comunicacionales que presenta el país para, por una parte, lograr las metas de integración en el mundo y, por otra, incluir, integrar las necesidades lingüísticas internas de una sociedad chilena caracterizada por la diversidad cultural, configurada por pueblos indígenas y emigrantes provenientes de España, Europa y de otras partes del mundo. Es, en consecuencia, una sociedad multicultural y multilingüe con un claro predominio de la lengua y de la cultura hispánica, pero con evidentes elementos sustráticos y adstráticos de lenguas y culturas vernaculares y europeas no hispánicas. En esta área se requiere, por lo tanto, hacer un espacio en el sistema educativo que permita incorporar las culturas y las lenguas indígenas para su práctica entre los hablantes nativos de estas lenguas y también para la formación incluyente de todos los estudiantes chilenos. Obviamente cabe ampliar, profundizar y asegurar el dominio de la lengua materna con un alto nivel de manejo pragmático de estilos y registros que permitan a los hablantes-escritores de la lengua española, producir enunciados y textos de variada índole y finalidad. Tal objetivo no es posible lograr en las condiciones actuales. La necesidad de una definitiva inserción de Chile en el mundo necesita de manera imprescindible del manejo de lenguas extranjeras.³ Nos parece fundamental mantener e incrementar la presencia del inglés, pues, es la puerta de entrada al mundo global, pero es sólo eso. Para la inserción más profunda en él se requiere conocer otras lenguas. A modo de ejemplo, situémonos exclusi-

3. Pluralismo lingüístico, educación y desarrollo nacional, Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística, Santiago, 20-21 de octubre de 1994.

vamente en el ámbito comercial. Obsérvese cómo actúan con nosotros los países que nos venden sus productos. Primero nos los venden en inglés (Japón, Corea, China, Europa), luego, para profundizar su relación con nuestros mercados aprenden el español y nos venden sus productos y nos muestran sus culturas y modos de vida en castellano; de ese modo se insertan profunda y eficazmente en nuestros espacios comerciales y culturales, pues, así estudian y conocen nuestra idiosincrasia, haciendo de esta manera más eficiente su gestión del marketing. Lo mismo debemos hacer nosotros, abriendo nuevos espacios en nuestro sistema educativo a otras lenguas y a otras culturas.

Con una mirada más amplia, podemos entender entonces que una reforma sustantiva en la educación chilena respecto del área de lenguaje y comunicación debe integrar las necesidades y problemáticas lingüístico-comunicativas internas, así como la satisfacción de las necesidades externas de inserción en el mundo. No se trata de que se deba enseñar todo a todos sino de estudiar seriamente en qué nivel del sistema y con qué amplitud e intensidad se incorporan la lengua materna, las lenguas indígenas y las lenguas extranjeras, precisando que, cuando hablamos de sistema educativo, incluimos desde el preescolar hasta el universitario.

Al mirar y pensar esta problemática desde su complejidad, emerge como un aporte innovador la estrategia y modalidad de enseñanza/aprendizaje de lenguas conocida como intercomprensión multilingüe de familias de lenguas o enseñanza simultánea, ya sea, de lenguas latinas, germánicas, eslavas u otras. Una aproximación asimétrica a lenguas de una misma familia reúne algunas características estratégicas que la hacen especialmente recomendable para aplicarla en situaciones del contexto nacional. Se renuevan así los estudios comparativos europeos del siglo XIX y los actualiza al combinarlos con los aportes de las actuales ciencias cognitivas, del desarrollo de modelos de aprendizaje y de la informática. Al disociar las competencias lingüísticas, se hace posible centrarse inicialmente en el logro de competencias receptivas plurilingües en un tiempo bastante breve. Permite también enlazar el aprendizaje de la lengua materna con las lenguas extranjeras vinculadas familiarmente con ella. Al utilizar y activar todo el bagaje de conocimientos lingüísticos y de experiencias comunicativas que cada persona posee, permite el desarrollo de habilidades cognitivas adormecidas y poco activadas en nuestra educación: capacidad de asociación, de diferenciación,

de analogías, de inferencia, que permiten al estudiante ir descubriendo paso a paso y de manera inteligente el sentido del texto. Además, incentiva y hace posible el auto-aprendizaje, al servirse parcial o totalmente de las herramientas informáticas tan del agrado de los estudiantes de hoy.

Es por estos motivos, entre otros, que la Universidad de Playa Ancha ha tomado el compromiso, junto a instituciones y universidades europeas y latinoamericanas, de desarrollar un conjunto de propuestas conducentes a hacer aportes innovadores en esta área. Deseamos poner de relieve especialmente el proyecto de intercomprensión en lenguas latinas INTERLAT que ya tiene una primera etapa realizada y probada con éxito, gracias a la edición de un manual.

II. LAS LENGUAS EN LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES

De las más de 6.000 lenguas que se han identificado y que actualmente tienen vigencia en el mundo, sólo el 4 % corresponden a las que habla el 96 % de la población mundial. Ello implica que el 96 % de las lenguas se distribuye entre el 4 % de la población mundial. De acuerdo a estas cifras, se esperaría que, en un futuro no muy lejano, el proceso de globalización reduciría la cantidad de lenguas del mundo a unas cuantas centenas y que miles de lenguas desaparecerían o pasarían a la lista de las lenguas muertas. Pero, dadas las circunstancias supranacionales que dominan las políticas de gestión y desarrollo, el proceso de mundialización despierta reacciones de repliegue hacia las tradiciones y hacia identidades particulares, desarrollándose así dos fenómenos que se imponen como factores de equilibrio: a) el multilingüismo y el multiculturalismo, como respuesta social, y b) la creación de zonas translingüísticas y transculturales, como estrategia individual.

Este estado de cosas en el Chile de los inicios de la segunda década del siglo XXI lleva a replantear las políticas educacionales en el sector tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras. La lengua materna no solo es objeto de estudio en cuanto a su sistema y sus producciones sino también en cuanto a su capacidad de acoger a otras lenguas, interactuar con otras y adecuarse al tránsito de las lenguas en el mundo moderno. Desde ya, en los sectores educativos de comunicación y lenguaje, tanto en la enseñanza media como en el nivel superior, se ha introducido el recurso a la informática para objeto de lectura y de documentación, pero también habría que

incluir aproximaciones a las lenguas que comparten el mismo origen que el español y que, además, tengan vigencia en el ámbito lingüístico y cultural de la sociedad.

II.1. Dimensiones y funcionalidad de las lenguas

Respecto de las lenguas extranjeras y su influjo en las políticas educacionales, conviene precisar algunas consideraciones básicas.

1. Toda lengua es un instrumento de comunicación ágil, una pauta de formación cognitiva y emocional, a la vez que un tesoro de conocimiento del mundo y la referencia más natural para aproximarse al mundo y a lo desconocido. En ese sentido, todas las lenguas son eficientes y hasta hermosas para sus hablantes.
2. Toda lengua puede analizarse, desde el exterior, en dos manifestaciones de su identidad: a) su práctica concreta en la sociedad, su uso y sus variables en lo oral y lo escrito, y b) su riqueza interna y sus realizaciones connotadas en lo cultural.
3. Algunas lenguas adquieren vocación internacional por efecto del desarrollo que exportan las comunidades que las hablan hacia zonas de influencia, donde los sectores sociales reaccionan diversamente frente a la lengua intrusa. La historia enseña que, en las grandes áreas geográficas, siempre hay una lengua que ejerce su influencia sobre las otras, convirtiéndose en referente de progreso y bienestar.
4. Las amenazas de desaparición que afecta a una lengua encienden reacciones de protección por parte de las poblaciones autóctonas y de ciertas capas de la intelectualidad mundial.

Dadas estas condiciones, hay que decidir qué objetivos se asignan a las lenguas extranjeras en la función educacional y qué lenguas se toman en consideración para las diversas situaciones situadas. Los principios directores de esta decisión deben cubrir las dos manifestaciones de la identidad de las lenguas: a) la función comunicativa utilitaria que respete las pautas de corrección y claridad, de acuerdo a las adecuaciones fonéticas, léxicas, morfológicas, sintácticas y textuales que tienen curso en cada lengua; y b) la función de difusión y atesoramiento del conocimiento y el patrimonio creados o recibidos en la comunidad amplia de cada lengua. En efecto,

al momento de tomar decisiones respecto de qué lenguas se consideran válidas para una política educacional en el mediano y largo plazo, conviene plantearse las dosificaciones de las funciones en cada uno de los casos, además de algunas combinaciones generales o particulares de lenguas, en virtud de propósitos nacionales o sectoriales. En este sentido, para la planificación de la política lingüística del sistema educacional, se perfilan tres prácticas generales deseables:

1. incluir la lengua que se impone en la región occidental como referente de progreso y bienestar, pero no sólo como lengua de utilidad práctica sino también como tesoro y patrimonio cultural;
2. introducir en el currículo educacional la intercomprensión de lenguas latinas. La perspectiva de la intercomprensión entre lenguas emerge en la enseñanza de lenguas como una manera de responder a la necesidad de comunicación entre comunidades y entre agencias en igualdad de condiciones, ya que los locutores se expresan en su lengua y comprenden la de sus interlocutores, tanto en la modalidad oral como escrita. En el caso de Chile y los países hispanohablantes, esta es una forma de contribuir a los anhelos de integración amplia, más allá de sus propias fronteras pero también más allá de las fronteras latinoamericanas;
3. y abrir posibilidades ciertas para la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas, como una manera de satisfacer no solo necesidades sino también aspiraciones de sectores y comunidades relevantes para la identidad nacional, lo que incluye a las lenguas de pueblos originarios.

En resumen, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el sistema educacional tiene que priorizar la dimensión cultural de la lengua objeto de estudio, es decir, la forma en que la comunidad hablante se aproxima a los entornos donde tiene curso y los productos materiales e intelectuales que la distinguen. Sólo en virtud del influjo de esa lengua en el mundo y en la comunidad que la prioriza se dosifica la función utilitaria que se le asigna en el sistema. Pero, las lenguas a las que se asigne una función educativa y cultural debieran aunarse en conjuntos motivados, por ejemplo lenguas latinas, lenguas indígenas en contacto con el español, lenguas indígenas en contacto entre sí, lenguas diversas vigentes en un sector productivo, etc.

III. LA INTERCOMPRENSIÓN DE LENGUAS EN CHILE

En el año 1992, Santiago de Chile fue sede de SEDIFRALE X.⁴ Accediendo a una invitación del Comité Organizador de este encuentro, Louise Dabène expuso en una plenaria acerca del nuevo enfoque de enseñanza/aprendizaje de lenguas emparentadas: el caso de lenguas romances, y dio a conocer al naciente proyecto *Galatea*, bajo su dirección en la Universidad Stendhal, en Grenoble, Francia.

Este enfoque inspiró en el año 1993, la formación de un equipo de académicos de las Universidades de Concepción, Metropolitana y Playa Ancha, conjuntamente con expertos del Servicio de Cooperación Lingüística y Educativa de la Embajada de Francia en Chile, para implementar un programa de investigación-acción, destinado a desarrollar, en adolescentes hispanófonos, la competencia de comprensión lectora en francés y español, a través de una metodología innovadora al servicio del aprendizaje integrado de la lengua materna y extranjera. Este proyecto se denominó *Lingua Sur* y estuvo vinculado desde sus inicios a *Galatea*.⁵

Se elaboraron materiales teóricos y prácticos, tanto para la formación de docentes y monitores como para la aplicación pedagógica, estos últimos bajo forma de módulos de enseñanza/aprendizaje en francés y español con temáticas de actualidad y de interés de los adolescentes. El objetivo final de *Lingua Sur* fue colaborar con las políticas educativas nacionales destinadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación, acentuando el logro de objetivos transversales. Los materiales y la metodología fueron aplicados experimentalmente en 1996 en liceos de tres ciudades, combinando la acción de docentes de francés y castellano. No obstante los positivos resultados, el proyecto debió discontinuarse por problemas financieros.

El interés de algunos docentes de *Lingua Sur* por el nuevo enfoque plurilingüe, que disocia las competencias receptivas de las productivas en lenguas de una misma familia, les permitió visitar las Universidades de Grenoble y de Provence en Francia, cunas de *Galatea* y de *Eurom4*⁶ respectivamente.

-
4. Sesiones para docentes e investigadores de francés, lengua extranjera, de América latina. SEDIFRALE se celebra cada cuatro años y sus objetivos son: reflexionar acerca del rol que cumplen los profesores en la enseñanza del francés; mantener contacto con entidades que propicien la difusión de la lengua francesa respetando la diversidad lingüística, entre otros.
 5. <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/>
 6. *Méthode pour l'enseignement simultané des langues romanes (1997)* de la Universidad de

En abril de 1999 se concretó la visita a Chile del Dr. André Valli — co-autor de *EuRom4* — quién dictó en la Universidad de Playa Ancha (UPLA) en Valparaíso, un seminario de formación en *EuRom4* para académicos de lengua francesa, método que fue aplicado experimentalmente durante dos años en la Facultad de Humanidades de la ya citada casa de estudios.

La valiosa asesoría de autores de *EuRom4*, junto a la favorable acogida de los estudiantes, motivó a un equipo de académicos, en 2001, a presentar a la Dirección General de Investigación (DIGI) de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, un proyecto de dos años de duración para el diseño de materiales didácticos adaptados a un contexto nacional y destinado a la intercomprensión de tres lenguas latinas.

Con posterioridad, parte del equipo inicial trabajó durante cuatro años para publicar en 2007 el *Manual INTERLAT, comprensión escrita en portugués, español y francés*, acompañado de un CD audio. Su objetivo es desarrollar, en una formación de corta duración (entre 40 y 50 horas pedagógicas), la competencia de comprensión global de lectura simultáneamente en portugués, español y francés, a través de textos periodísticos, teniendo como lengua pivote ya sea a la lengua materna u otra aprendida por el usuario. También sensibiliza a las diferentes estructuras fónicas de ellas mediante la oralización de los textos, realizada por hablantes nativos.

La modalidad pedagógica del Manual se basa, por una parte, en las zonas de transparencia lingüística que se destacan cuando se contrastan dos o más lenguas emparentadas y, por otra parte, en las estrategias de comprensión inherentes a todo individuo culto. Con el apoyo de esta base común, se abordan las zonas opacas en cada lección mediante esquemas trilingües tanto en el nivel del léxico como de la morfología. En el plano sintáctico, una notación visual simple guía la comprensión del movimiento sintáctico de frases que, en la lengua en cuestión, presentan una estructura opaca para el lector. En Anexo se entregan las referencias culturales de las lecciones, ordenadas alfabéticamente y en versión trilingüe; se ofrece también un inventario de fichas gramaticales trilingües.

Provence (Francia) en co-autoría con lingüistas de las Universidades de Lisboa, Salamanca y Roma. Incluye un CD Rom. www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/

Para la verificación de la comprensión, se propone un test al final de cada lección centrado en el contenido del texto y en las inferencias que de él se desprenden. Las correcciones de los tests aparecen en el Anexo.

El Manual contiene un dossier de traducciones. El texto de cada lección cuenta con versiones en las otras dos lenguas latinas. Dichas traducciones constituyen solo una referencia, pero al mismo tiempo, una herramienta con doble finalidad: una ayuda para el monitor en el momento de preparar su clase y, para el usuario, un medio para auto-evaluarse en el caso de trabajar en autonomía.

Como es ya conocido, la centración en la comprensión escrita plurilingüe permite obtener conocimientos iniciales, receptivos en dichas lenguas; sin embargo, constituye el primer paso para el desarrollo de competencias productivas, favoreciendo los avances rápidos.

III.1. “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”

Este verso de un poema de Antonio Machado sirve de introducción para abordar ciertos aspectos de la intercomprensión en el país. Si bien es cierto que ya en el año 1992, en el Congreso SEDIFRALE, se tuvo una primera aproximación y conocimiento de la existencia de una concepción distinta de la enseñanza/aprendizaje de lenguas romances, no es menos cierto que con este enfoque innovador se está re-descubriendo algo que ya existió de modo natural en la Edad Media, especialmente cuando un comercio marítimo, con característica “internacional” era intenso en el Mediterráneo entre árabes, griegos, egipcios, chinos, italianos, etc. Sus diferentes lenguas no eran obstáculo, se entendían perfectamente entre ellos. ¿Acaso en esos tiempos remotos existía un idioma con visos de universal? Se sabe que no, cada cual se expresaba en su propia lengua y entendía la de su interlocutor.

También resulta interesante recordar que, desde hace un siglo, los países escandinavos — Suecia, Noruega y Dinamarca — paralelamente al estudio de la lengua materna, han preparado a sus educandos en el aprendizaje de la intercomprensión de las lenguas vecinas, de relativa proximidad entre ellas. Estas experiencias han sido, entre otras, una de las fuentes de inspiración para el desarrollo de programas en lenguas romances. Es así como en Alemania los estudios de intercomprensión en estas lenguas comenzaron con un proyecto a partir de los años 80, dando origen en 2001 al método

EuroComRom⁷ que cuenta con traducciones y adaptaciones de esta versión alemana a distintas lenguas. En otros países europeos, especialmente en Francia, las investigaciones en intercomprensión románica surgen en la década de los 90. Pioneros en este campo han sido *EuRom4*, *Galatea*, *Ice*⁸, etc..

En Chile, se ha hecho poco camino al andar. Todavía se están dando los primeros pasos en esta larga tarea para lograr que la intercomprensión — motivo de investigación de unos poquísimos académicos chilenos — pueda llegar a conocerse más ampliamente, a pesar de que, en el sector universitario, las actividades de intercomprensión comenzaron, en un primer momento, con la aplicación del método *EuRom4* y, desde 2007, con el Manual *INTERLAT* en dos universidades de Valparaíso: Universidad de Playa Ancha y Pontificia Universidad Católica.

Son esfuerzos de iniciación que desearían transformarse en una fuerza colectiva de trabajo asociado, capaz de producir un movimiento de innovación y renovación en este campo. Para ello, se requiere aunar voluntades, generar sinergias de cooperación, crear redes de intercambio de conocimientos y experiencias que motiven y re-encanten a autoridades de distintos estamentos con facultades decisorias, a instituciones, a profesores con estas nuevas herramientas, de manera que en una primera etapa la intercomprensión de lenguas romances se regule como una opción y, en una segunda etapa — y a más largo plazo — pueda lograr una inserción curricular en distintos niveles de la educación chilena.

IV. ACTORES Y AGENCIAS PARA LA INTERCOMPRENSIÓN

La avasalladora fuerza obligatoria del inglés en la enseñanza institucionalizada deja escaso margen para la incorporación de algún nuevo paradigma de enseñanza/aprendizaje de idiomas, incluso de los idiomas latinos que cubren casi por completo las regiones desarrolladas de América latina. Todo indica que las instancias de decisión focalizan las funciones comunicativas de las lenguas y no sus ventajas educativas y formativas.

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

8. <http://logatome.eu/ice.htm>

IV.1. La Unión Latina (UL) y la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF)

En el presente es preciso destacar las acciones conjuntas de organismos como UL y la AUF, con iniciativas a favor de la difusión de la intercomprensión en lenguas romances y la organización de seminarios de “formación de formadores” dirigidos a docentes y responsables de centros de formación lingüística.

De acuerdo a lo conocido por los autores del presente artículo, en el bienio 2009-2010, la UL organizó seminarios de sensibilización y de formación en América latina con la participación de expertos europeos y, en algunos casos, también de la región (Ciudad de México, México; Sao Paulo, Brasil; Lima, Perú; Rosario, Argentina; Valparaíso, Chile) Los formadores chilenos han participado en los tres últimos nombrados, estableciendo contactos con sus homólogos de Argentina y de algunos Estados de Brasil, al mismo tiempo que han podido conocer la situación actual de la intercomprensión en países vecinos:

1. Seminario en México: 26-30 de enero de 2009, Universidad Nacional Autónoma (UNAM), “La intercomprensión: una herramienta para el plurilingüismo”. Este seminario de formación tuvo como objeto iniciar en el enfoque plurilingüe de enseñanza/aprendizaje de lenguas romances a docentes y responsables de formación del Centro de Enseñanza de lenguas extranjeras (CELE) de la UNAM así como también reflexionar sobre el potencial que representa esta propuesta de renovación en el contexto mexicano.
2. Seminario en Sao Paulo: 4-7 de mayo de 2009, Museo de la Lengua Portuguesa. “La intercomprensión: investigación, dispositivo de formación, oferta curricular”. En este encuentro, la UL manifestó su interés por dar, en la región, continuidad al ya iniciado proyecto de formación de este renovado enfoque en lenguas romances. Se trazaron las líneas de acción para el logro de los objetivos planteados.
3. Seminario en Lima: 15-16 de octubre de 2009, Universidad Ricardo Palma. “La intercomprensión entre lenguas: un desafío para el espacio andino”. Se presentaron experiencias europeas y latinoamericanas en intercomprensión, así como las herramientas y dispositivos destinados

a estos efectos, con el fin de interesar y sensibilizar a los participantes en enfoques innovadores multilingües.

4. Presencia de UL en SEDIFRALE XV: 19-23 de abril de 2010, Pontificia Universidad Católica de Rosario. Participación en una mesa redonda sobre el tema “Nuevos enfoques en la didáctica de las lenguas: la intercomprensión en lenguas vecinas” y dictación de cuatro talleres con distintos enfoques de la intercomprensión: a) Itinerarios Romances⁹; b) INTERLAT; c) InterRom¹⁰ y d) Exploración de las plataformas Galanet¹¹ y Galapro¹². En síntesis, esta participación estuvo orientada a informar a un gran número de participantes latinoamericanos acerca de la didáctica del plurilingüismo y de la metodología empleada por dispositivos didácticos en intercomprensión tanto europeos como latinoamericanos.
5. Seminario en Valparaíso: 5-8 de octubre de 2010, Universidad de Playa Ancha, “La intercomprensión de lenguas como estrategia de educación multilingüe para América Latina”. Este seminario de formación ha introducido la modalidad de un pre-seminario de preparación teórica y un post-seminario de aplicación práctica, lo que, de hecho, forma una red de personas y de actividades.

IV.2. Impacto de los Seminarios de Formación en los participantes

Los resultados de los seminarios de formación son alentadores. Los participantes junto con manifestar su entusiasmo frente a un enfoque innovador quedan altamente motivados y comprometidos a realizar experiencias de intercomprensión en sus instituciones de origen mediante la aplicación de alguno de los dispositivos didácticos conocidos en la formación, lo que hace prever que la intercomprensión puede tener un efecto multiplicador y permita una revalorización de las lenguas romances.

La buena semilla sembrada en terreno fértil comienza ya a dar sus primeros brotes, como es el caso del equipo de investigación que se formó en torno a

9. <http://ir.unilat.org>

10. InterRom. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe de la Universidad de Córdoba, Argentina (2007). Contempla dos módulos y CD audio.

11. www.galanet.eu

12. www.galapro.eu

la intercomprensión en la Universidad Ricardo Palma en Lima después del Seminario de Octubre de 2009. Así, el proyecto “De una a cuatro lenguas”, coordinado por el Dr. Luis Miranda, apunta a desarrollar la intercomprensión en cuatro lenguas romances (español, francés, portugués e italiano) a las que se agregarán otras de la misma familia (catalán, rumano, etc.); además, en proyectos de largo plazo, se aspira a incursionar en la intercomprensión entre lenguas originarias de Perú.

Por su parte, el Seminario de Valparaíso ha logrado cohesionar a académicos y a agencias culturales alrededor del pivote de la intercomprensión, asegurando una intercomunicación continua y, en el horizonte, una recomendable mutualización de los saberes y materiales en el tema, ya que se ha acordado la creación de una red latinoamericana de intercomprensión, la promoción de la celebración de convenios institucionales que facilitan movilidad e intercambios y la elaboración de proyectos y aplicaciones en asociación. Ya se aprecian los primeros resultados al comprobar que ha comenzado a funcionar un nuevo grupo de Galanet en Chile, monitoreado desde Brasil; Interlat será utilizado en Lima; Itinerarios Romances será aplicado en Santiago de Chile en enero de 2011; los avances de InterRom en comprensión auditiva despiertan vivo interés en la Universidad de Playa Ancha. El hecho de haber incorporado en este seminario, como ya se ha dicho, las etapas de pre-seminario y de post-seminario ha hecho posible una mayor y mejor motivación y participación de los profesores-alumnos en los diferentes talleres, así como una continuidad del trabajo y de la vinculación de ellos con los equipos de formadores. Adicionalmente, se ha contribuido a impulsar la incorporación del multilingüismo como política de formación en el ámbito universitario.

V. MIRADA PROSPECTIVA

A partir de las experiencias realizadas con *Eurom4* e *INTERLAT*, se impone la idea de proyectar el modelo de intercomprensión entre lenguas en los niveles medio y superior de los países latinoamericanos, ya no como una opción curricular de libre elección sino como una estrategia necesaria para el buen desempeño en las redes de comunicación, documentación e investigación que ofrece el mundo informático.

V.1. Proyecto INTERLAT (Universidad de Playa Ancha de Valparaíso)

Para sustentar la implementación y el desarrollo de este nuevo paradigma, se ha decidido desarrollar, en el Centro de Recursos para la Enseñanza de las Lenguas¹³ (CREAL) de la UPLA, el proyecto **INTERLAT, Intercomprensión en lenguas latinas**, consistente en un conjunto de propuestas conducentes a hacer aportes innovadores en esta área y que ya han recibido el apoyo decidido de las autoridades de dicha universidad:

1. Formación de formadores: en el largo plazo se requiere contar con docentes especializados en la teoría y la práctica de la intercomprensión, sobre todo por el hecho de que no se trata de alcanzar altos niveles de performance lingüística en las competencias de producción sino más bien de aunar conocimientos en dos o más lenguas latinas para entrar al mundo de una nueva.
2. Capacitación de monitores: en el corto y mediano plazo harán falta muchos docentes formados o convertidos a la intercomprensión, que puedan llevar a cabo las tareas prácticas tanto en el aula como en la docencia a distancia.
3. Preparación de materiales para el aula y para la auto-instrucción: se hace necesario preparar módulos de instrucción, unidades de intercomprensión, guías de documentación y quizás medios informáticos, todo ello destinado a los alumnos y usuarios; pero, también, conviene crear materiales de apoyo a docentes y monitores.
4. Incorporación de las competencias orales: surge la necesidad de contar con una descripción contrastiva de las características orales de las lenguas latinas accesible a usuarios de los sistemas educativos, como un punto de partida para la contrastación fonética: segmentos y suprasegmentos.

VI. EL TIEMPO DIRÁ LO QUE DIGAMOS

Los retrasos educacionales de Chile y de otros países latinoamericanos se reflejan especialmente en los bajos índices que marcan las mediciones de comprensión lectora. Por ello, los esfuerzos deben acentuarse en ese sector,

13. <http://creal.upla.cl/intercomprension/>

donde caben las aproximaciones a la latinidad a través de sus manifestaciones vivientes, como lo son las variedades de las lenguas de origen latino que tienen curso en Latinoamérica. En este contexto, la perspectiva de la intercomprensión en lenguas latinas se ofrece a Chile y a los países de la América latina como un vector de formación transversal, tanto para los individuos como para la sociedad, en sus afanes por conocerse en sus esencias y sus contingencias. Si para conocerse hay que desconstruirse, y si para desconstruirse hay que saber cómo están contruidos los otros, entonces el paradigma educativo de la intercomprensión de lenguas lleva necesariamente a la intercomprensión de culturas y, en definitiva, al descubrimiento de lo diversos que son los humanos en su igualdad.

11. Les langues romanes et le contexte plurilingue en milieu universitaire en Lettonie

I. INTRODUCTION

À l'époque du plurilinguisme, alors que toute expérience en matière linguistique est déterminante dans l'acquisition de nouvelles compétences, l'approche contrastive gagne en importance dans l'enseignement des langues.

La notion de parenté et de distance linguistique est en train d'être revalorisée. Les débats dans le domaine de la politique linguistique commencent à mettre en question l'hégémonie de l'anglais. Dans ce contexte, la popularité des langues romanes croît et cette tendance s'amplifie notamment à l'Université de Lettonie, à la Faculté des Sciences Humaines où la présente recherche se positionne.

En Lettonie, la compétence plurilingue a toujours été privilégiée dans le contexte scolaire et universitaire. Ainsi les étudiants de la Faculté des Sciences Humaines bénéficient d'une expérience considérable dans l'apprentissage des langues.

Le présent article a pour objectif d'étudier le statut des langues romanes et leur interaction en milieu universitaire en Lettonie et notamment de

mettre en relief les dynamiques de l'italien dans le contexte de la Faculté de Sciences Humaines de l'Université de Lettonie.

II. MATÉRIEL ET MÉTHODES

L'analyse s'appuie sur l'expérience personnelle que l'auteur a obtenue en tant qu'assistant au Département des langues romanes de la Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Lettonie. Les étudiants débutants en italien ont été observés sur la période 2004 à 2008. Le matériel qui a servi de base pour la recherche sont :

- la biographie langagière, (Portfolio européen des langues : 2001, partie 2),
- le questionnaire portant sur la motivation des choix de l'italien (comme langue étrangère 2 (LE2), comme LE3-non obligatoire) que chaque étudiant avait rempli avant de commencer l'apprentissage de l'italien,
- les travaux écrits des étudiants produits lors de la première année d'apprentissage de l'italien.

Nous choisirons d'étudier la biographie langagière des étudiants ce qui nous permettra de comprendre leurs expériences en matière linguistique et leur motivation du choix des langues romanes lors de leur parcours universitaire. Dans ce contexte, nous accentuerons l'impact des interactions des compétences de plusieurs langues sur l'acquisition d'une nouvelle langue romane — l'italien, en soulignant comment la situation du plurilinguisme influence l'enseignement de LE2 — l'italien. Ceci nous amènera aux réflexions sur de nouvelles approches permettant l'apprentissage d'une langue romane sur la base du français, approches dont les éléments pourraient être intégrés dans les programmes universitaires en Lettonie. Dans le contexte letton cette vision pourrait susciter de l'intérêt en milieu plurilingue car les aspects contrastifs sont souvent ignorés vu l'hétérogénéité du public en matière des pré-acquis. L'attention majeure sera dédiée au plan lexical dans l'étude contrastive des langues romanes et nous étudierons notamment le rapport entre le français et l'italien.

Avant de procéder à l'analyse, il nous est important de faire une brève analyse de la situation en milieu scolaire afin de mieux comprendre les dynamiques des langues romanes dans le parcours universitaire.

III. LA PLACE DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS LE SYSTÈME DE L'ÉDUCATION EN LETTONIE

Le système scolaire en Lettonie prévoit l'apprentissage de 3 langues durant la scolarité obligatoire : la langue maternelle et 2 autres langues étrangères dont l'apprentissage est introduit progressivement à partir de la 3^e année pour la LE1 et de la 6^e pour la LE2.

Dans l'environnement secondaire le français occupe la 4^e place après l'anglais, le russe et l'allemand, avec 4098 élèves (dont 681 l'apprennent comme première langue étrangère obligatoire) ce qui représente 1,81 %, (les données se réfèrent à l'année académique 2009/2010 présentées par le Ministère de l'Éducation de Lettonie). Malheureusement d'autres langues romanes (l'italien et l'espagnol) ne peuvent pas vanter ces résultats. L'espagnol n'est appris que par 442 élèves (0,1 %). L'italien ne rejoint que 0,01 % (Ozolins, O : 2007, p. 170).

Cette situation se répercute dans le système universitaire. Nous allons nous concentrer principalement sur la situation à la Faculté des Sciences Humaines dont les programmes présentent le choix majeur en matière de langues étrangères.

Ainsi, les programmes de Bakalaura (licence) proposent les filières suivantes :

- la philologie anglaise,
- la philologie allemande,
- les études nordiques,
- la philologie française,
- la philologie romane,
- la philologie finno-ougrienne,
- les études asiatiques,
- la philologie balte,
- la philologie slave.

La deuxième langue étrangère est obligatoire, certains programmes optent toujours pour les langues de la même famille. Dans le cadre de la philologie

balte on apprend le lituanien ; dans le cadre de la philologie slave on a la possibilité d'apprendre au choix le tchèque, le polonais ou l'ukrainien.

Cette tendance n'est pas pareille pour les chaires de philologie anglaise et de philologie allemande qui proposent à leurs étudiants le choix entre le français, l'italien, l'espagnol, l'anglais LE2, allemand LE2. Comme on peut le constater, les langues apparentées ne sont pas privilégiées.

En ce qui concerne la philologie romane, la situation a changé depuis 2009, lorsque fut introduit un nouveau programme *Les études des langues et des cultures romanes*. Ce programme prévoit l'étude approfondie de 2 langues romanes, où elles bénéficient du même statut. Les étudiants ont donc la possibilité de choisir entre le français, l'italien et l'espagnol. Le plus souvent leur choix s'articule selon le modèle suivant : le français/l'italien ; le français/l'espagnol.

III.1. L'enseignement de l'italien à l'Université de Lettonie

L'Université de Lettonie est le centre incontournable pour apprendre l'italien en milieu universitaire. Le premier cours de langue italienne remonte au début du XX^e siècle. En 1924 la langue italienne obtient le statut de langue facultative. Depuis les années 50, après la décision de fermer le département des langues romanes, l'italien est enseigné au sein de petits groupes sporadiques.

Le grand changement aura lieu dans les années 90, les années de grands changements socio-politiques et culturels. Les langues étrangères obtiennent une nouvelle dimension.

Dans les années 90, le Centre de langue italienne est inauguré à l'Université de Lettonie. Ce centre coordonne toutes les activités pour la promotion de la langue et de la culture italienne en Lettonie : la formation des enseignants, la certification, la collaboration entre les universités ainsi que les cours de langue italienne à l'Université de Lettonie.

L'intérêt pour l'italien est en croissance constante et son statut est en train d'être revalorisé. L'Université de Lettonie propose les modules suivants pour la langue italienne :

- pour les étudiants de la Faculté des Sciences Humaines l'italien a le statut de LE2; à l'exception des étudiants de philologie romane, où l'italien est enseigné comme LE1;
- pour les étudiants des autres facultés, comme langue facultative (non-obligatoire (LE2/LE3)).

Le nombre d'étudiants apprenant l'italien varie de 200 à 250 personnes. Ainsi les groupes sont hétérogènes du point de vue des pré-acquis, de la motivation et de l'âge des étudiants qui varie de 18 à 25 ans.

Le choix d'apprendre l'italien est presque toujours consciencieux et motivé. L'enquête effectuée auprès des étudiants débutants en italien prouve que leur choix est basé surtout sur la motivation *instrumentale* (Pallotti, G : 2006, p. 212), liée à une meilleure possibilité de trouver du travail, à l'idée de poursuivre des études en Italie, ceci étant rendu possible grâce aux développements des rapports économiques et culturels entre les deux pays et vu les accords entre les universités, mais également la motivation des étudiants est *intrinsèque*, basée sur le plaisir. Faire le choix de l'apprentissage de l'italien, en milieu universitaire, permet à l'étudiant de pallier une offre incomplète de possibilités d'apprentissage des langues en milieu scolaire. Balboni définit l'italien comme « langue de luxe », souvent considérée comme inutile malgré cela il prédit toutefois un grand futur pour l'italien. Cette dynamique est visible également en Lettonie.

« L'italiano è visto come una lingua « inutile » che si sceglie per il piacere del suo suono, per l'opera, per l'arte — una lingua di lusso. E sono pochi gli studenti che possono permettersi di investire nel lusso a vent'anni. Malgrado questo, l'italiano cresce moltissimo (anche se i numeri sono molto inferiori a quelli dello spagnolo) e se ci fossero più insegnanti qualificati in molte scuole europee sarebbe la seconda lingua straniera. » (Balboni, P. : 2005, p. 8)

IV. LE BAGAGE LINGUISTIQUE DES ÉTUDIANTS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES

Le bagage linguistique des étudiants détermine souvent le choix de la faculté et notamment celui de la Faculté des Sciences Humaines. Comme on a pu le voir, les pré-acquis sont articulés selon le schéma proposé par le système de l'éducation soit : la langue maternelle + 2 langues étrangères.

Le public accédant à un cours d'italien possède un excellent bagage linguistique en matière des pré-acquis. La plupart des étudiants ont pour langue maternelle le letton¹, ils ont tous appris l'anglais et certains d'entre eux parlent également l'allemand et/ou d'autres langues parmi lesquelles le russe, l'espagnol, le français.

Les compétences linguistiques, acquises hors du programme scolaire, sont de plus en plus fréquentes. La plupart des étudiants possèdent des expériences d'immersion par le biais de voyages et de séjours d'études ou programmes d'échanges à l'étranger.

Pour aborder notre problématique, nous sommes partis de la définition de compétence plurilingue avancée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues en tant que « compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ». (CECR : 2000, p. 11)

Les étudiants de l'université en sont la preuve. Ce bagage ne contient pas seulement la connaissance de la langue maternelle et de la seconde langue (comme le letton pour les russophones), mais également de la première langue étrangère, auxquelles s'ajoutent les compétences partielles d'autres langues sans oublier le répertoire des expériences en matière d'apprentissage et d'acquisition des langues. (Meissner, F-J : 2003, p. 38). Ces connaissances sont à explorer. C'est une nécessité de prendre en considération le vécu des apprenants. (Porquier, R : 1984, p. 142). Ce n'est pas en premier lieu la compétence de la pratique de la langue qu'ils activent mais plutôt le potentiel développé dans l'apprentissage des langues précédentes. Ainsi, les expériences précédentes ne sont plus ignorées ou laissées en jachère. L'enseignement de la L3 peut alors débiter à un niveau plus élevé pour permettre une progression plus rapide et un contenu pédagogique plus exigeant qui prenne au sérieux le plurilinguisme individuel de l'apprenant. (Hufeisen, B., Neuner, G. : 2004 p.11)

Dans ce contexte, nous accentuerons l'impact des interactions des compétences de plusieurs langues sur l'acquisition d'une nouvelle langue romane-l'italien.

1. Selon les données statistiques en Lettonie la population compte 59,3 % des lettons, 27,8 % des russes etc. (csa.gov.lv);

IV.1. Le bagage linguistique et le transfert

Dans le cadre de notre recherche le rapport interlinguistique sera étudié dans l'optique suivante :

- impact des pré-acquis dans l'apprentissage de l'italien,
- influence des facteurs typologiques et de la psychotypologie des apprenants sur la transférabilité des éléments de la langue source (LM, LE1, LE2) vers l'italien.

Apprendre une langue étrangère c'est toujours mettre en relation des langues entre elles ; le lien interlinguistique qui existe dans la vie sociale par les contacts linguistiques est également un facteur déterminant dans l'activité d'apprentissage. (Chardenet, P. : 2006, p.91)

Calvi définit l'activité métalinguistique comme un processus inférentiel interlinguistique qui se développe dans la formulation des hypothèses sur les structures de la langue cible en utilisant les connaissances déjà acquises. Le transfert est lié à l'histoire linguistique, laquelle peut influencer la perception de la distance entre la langue maternelle et la langue cible. (Calvi, M-V : 1995, p.131) Le bagage linguistique possède un certain poids au niveau de la formation de l'interlangue, tant du point de vue des expériences didactiques de l'apprenant que de la façon d'apprendre (Calvi, M-V : 1995, p.131), ce que Meissner définit comme transfert didactique. (Meissner, F-J : 2003, p.45).

En Lettonie, l'italien était presque toujours en position subordonnée, ayant un statut de langue tertiaire. Et comme on a pu le voir l'apprentissage d'une LE1, LE2, LE3 se positionne entre la langue maternelle et l'italien. La distance d'ordre temporel entre l'apprentissage des langues, la distance typologique entre les langues, tout comme les différents niveaux de maîtrise sont également les facteurs à considérer. Ces distances peuvent paraître insurmontables tel un mur immense, ou, au contraire servir de base, devenir exploitables selon les choix didactiques faits dans l'apprentissage de langue tertiaire en question.

Longtemps, la question de l'influence de la langue maternelle occupait une place importante dans le débats sur l'apprentissage des langues et surtout son rôle dans le transfert interlinguistique.

La notion du transfert est liée à celle de la distance linguistique. La transférabilité des éléments (Calvi, M.-V. : 1995, p. 67) de la langue d'appui envers la langue cible dépend des différences typologiques des langues. C'est la perception de l'apprenant qui détermine ce processus, la distance entre les langues et dans quelle mesure elles sont éloignées ou proches l'une de l'autre. (Pallotti, G. : 2006, p. 68). La psychotypologie de Kellerman (Pallotti, G. : 2006, p. 68) s'articule autour de la typologie subjective que l'apprenant a envers la langue cible.

Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent l'idée de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre.

Notre recherche est basée sur l'analyse des travaux écrits des débutants en italien, mais tout en ayant d'autres connaissances partielles ou préalables dans d'autres langues étrangères (comme on l'a vu précédemment, l'anglais, le français). Le but de la recherche est de détecter le mécanisme du transfert et l'influence des autres langues et de voir à quel point la psychotypologie influence le transfert.

L'analyse des travaux nous a permis de détecter les régularités suivantes.

IV.1.1. Le transfert de la langue maternelle vers l'italien.

Étant donné la distance entre le letton et l'italien (la langue balte/la langue romane)/le russe et l'italien (la langue slave/la langue romane) on pourrait considérer le risque des faux amis mineur, vu que les langues n'appartiennent pas au même groupe.

Le transfert positif se manifeste au niveau des emprunts italiens existants dans la langue maternelle de l'apprenant : *opera* (rus. : *onepa*; let. : *opera*; *piano* (rus. : *пиано*, let. : *piano*) (termes musicaux), *pasta* (let : *pasta*), *pizza* (let. : *pica*, rus. : *пицца*) (termes gastronomiques), *pomodoro* (l'apprenant le calque depuis sa langue maternelle rus. : *помидор* [*pam'idór*], emprunt de l'italien *pomi d'oro* (pl.), *pomo d'oro* (sg.); en préférant la forme en italien : *pomidoro* au lieu de *pomodoro*).

Ils se méfient de la ressemblance trop évidente entre leur langue maternelle et l'italien. C'est le cas des congénères fortuits ayant la même signification.

tion et même des emprunts : *it.* : *senape*; *let.* : *sinepes*; *rus.*: *adv. странно* [*stránna*]; *it.* : *strano*; *rus.* : *gazema* [*gaz'éta*]; *it.* : *gazzetta*. Les langues sont considérées par l'apprenant trop éloignées pour générer le transfert, ils préfèrent l'anglais ou le français en tant que langue d'appui : *fr.* : *moutarde*, *angl.* : *mustard* → *it.* : *mostarda*, *fr.* : *journal* → *it.* : *giornale*

Le risque des faux amis est également important, malgré la distance entre les langues : *it.* : *stipendio* (*fr.* : *salair*e) ≠ *let.* : *stipendija* (*it.* : *borsa di studio*). Le danger provient des mots appartenant à la même catégorie grammaticale et au même champs sémantique qui peuvent avoir des sèmes en commun comportant souvent de fortes connotations culturelles : *it.* : *confetti* ≠ *let.* : *konfektes* (*it.* : *cioccolato*ino).

L'impact majeur de la langue maternelle dans le transfert se manifeste au niveau syntaxique et concerne notamment la formation des syntagmes et l'ordre des mots. Les débutants ont tendance à traduire littéralement et souvent cette traduction calque les structures de la langue maternelle : le *mezzo dieci* (*it.* : *le nove e mezzo*) — (*let.* : *pusdesmit*, où *let.* : *pus-fr.* : moitié/ *let.* : *desmit-fr.* : dix), *cinematografiche preferenze* (*le preferenze cinematografiche*), *hockey piazza* (*terreno di hockey*), *palacanestro piazza* (*terreno di palacanestro*). En letton, dans le syntagme nominal exprimant l'appartenance, le complément du nom est rendu par le génitif qui précède le nom noyau. En letton, les adjectifs sont généralement antéposés au nom.

Le transfert syntaxique négatif est causé le plus souvent par le recours à une langue d'appui non-romane. Ces transferts sont absents dans les travaux des étudiants possédant la connaissance du français.

IV.1.2. Le transfert de l'anglais vers l'italien

Le transfert ayant pour base la connaissance de l'anglais démontre son statut de langue de la communication véhiculaire : les apprenants y accèdent comme à une stratégie compensatoire qui consiste à remplacer le mot dont on ne connaît pas la forme exacte, l'orthographe ou son équivalent en italien par un mot anglais. Dans le contexte letton l'anglais a souvent le statut de LE1.

Par exemple : *visito a museum, lavoro in restaurant* (orthographe par analogie avec l'anglais et/ou français.)

Dans le cas où l'apprenant choisit l'anglais comme langue d'appui, sans avoir d'autres LE sources, les interférences peuvent affecter également la graphie : *chita*' au lieu de *città*

Le problème de faux-amis est également présent : *angl. : to have a rest ≠ it. : restare, angl. : estate ≠ it. : estate* etc. La transférabilité de l'anglais n'est pas considérée optimale, vu la distance typologique entre les langues, malgré cela, cette langue joue le rôle d'une bouée de sauvetage.

IV.1.3. Le transfert de langues romanes vers l'italien

Les interférences provenant des langues romanes sont beaucoup plus répandues ce qui se manifeste déjà à la première approche de la langue cible. Des ressemblances et des analogies entre les langues sont évidentes, d'une part grâce à l'origine néo latine, (Eloy, J.-M. : 2004, p.398) et d'autre part liée à l'intercompréhension spontanée d'ordre empirique (Puyal, J.-M.; Harmegnies, B. : 2005, p. 87) que chaque locuteur peut constater au premier contact avec une autre langue romane.

Les interférences les plus marquantes apparaissent non seulement au niveau lexical, mais aussi sur le plan morphologique.

Le transfert est moins risqué car les premiers essais sont positifs et efficaces, grâce à cela le progrès chez les étudiants est notable. Le problème des faux-amis persiste même aux niveaux plus avancés. Mais le vrai danger se cache au niveau de la production et concerne la morphologie affectant la formation de mots, quand les distributions entre les affixes ne correspondent pas dans les deux langues.

Une autre stratégie compensatoire au niveau de la production c'est l'essai de créer les mots inexistantes en italien sur la base des mots et formes françaises : *mi pegno*-it. : *mi pettino* (par similitude avec *se peigner*); it. : *pettinarsi, moto* (fr. : mot)-it. : *parola, lampula* (fr. : l'ampoule); it. : *lampadina* etc. Le même phénomène concerne la langue espagnole : *sperado* au lieu de *io spero*.

Paradoxalement l'espagnol est une bonne source de transfert, sans être une langue apprise auparavant. Comme l'espagnol et l'italien, sont vraiment des langues éloignées géographiquement et typologiquement de la langue maternelle des apprenants, les débutants ne possèdent pas les éléments

pour distinguer ces deux langues, souvent les étudiants attribuent les mots espagnols à l'italien :

esp. : bueno-it. : buono, signorita (esp : señorita.) au lieu de it. : signorina; esp. : nuevo-it. : nuovo etc. Ces interférences sont spontanées et ne sont pas motivées par les connaissances de l'espagnol. Ce sont les mots qui sont devenus internationaux et qui font partie de ce stock global, passif de lexèmes étrangers, acquis lors des voyages, par l'intermédiaire des médias etc. La marge entre ces deux langues romanes est si fine qu'un apprenant débutant (locuteur extérieur au groupe roman) n'arrive pas à la saisir, car « la parenté entre l'espagnol et l'italien est l'une des plus étroites de la famille romane ». (Calvi, M.-V. : 1995, p.84)

Dès le début de l'apprentissage, l'apprenant est confronté à ce stock de lexèmes et structures imaginaires qu'il croit savoir appartenir à une langue déterminée et parmi lesquelles il doit faire le tri. Mais parfois le choix est erroné et au lieu d'un lexème italien il opte pour un lexème appartenant à une autre langue romane.

Ce ne sont pas seulement des interférences provenant d'une langue étrangère acquise auparavant dont ils attestent une meilleure compétence mais également des interférences spontanées provenant des représentations individuelles, parfois imaginaires sur l'italien, comportant souvent des éléments d'autres langues romanes.

Il est à noter que dans les études de l'italien, l'apprenant utilise non seulement ses connaissances antérieures mais recourt également aux langues qu'il est en train d'apprendre, parallèlement à l'italien. Ainsi l'étudiant peut opter pour le latin, en le considérant comme une bonne base de transfert. Le latin est obligatoire dans les programmes universitaires de philologie et non pas lors du parcours scolaire (scolarisation obligatoire).

La valeur de la perception de la distance typologique est notable dans l'apprentissage d'une langue. Même les connaissances partielles d'une langue du même groupe peuvent également générer le transfert. Ce n'est pas toujours le niveau de maîtrise d'une langue qui déclenche le transfert. C'est plutôt la disponibilité de la langue, la langue que l'étudiant a récemment utilisée, qu'il est en train d'apprendre simultanément qui prennent l'avantage et deviennent langue d'appui. Ce processus reste un phénomène individuel comme la plupart des stratégies d'apprentissage. La transférabilité

des éléments de la LM et des langues étrangères s'articule différemment et affecte des niveaux différents.

La présente recherche vise le public dans un contexte bien défini. Vu les progrès effectués dans le domaine de l'intercompréhension à l'échelle mondiale, dans les programmes de philologie romane à l'Université de Lettonie, ces initiatives doivent être renforcées par une approche spécifique, graduelle, conçue exprès pour le public en question.

V. LES PERSPECTIVES ET LES PROPOSITIONS

Comme on vient de voir, la langue, clef du parcours roman proposé par l'Université de Lettonie, est souvent le français, auquel 2 langues romanes l'italien ou l'espagnol vont s'ajouter.

Apprendre la langue étrangère (LE1/LE2/LE3) à la Faculté des Sciences Humaines ne peut être que profitable et avantageux car il s'agit d'un public de futurs linguistes, traducteurs et experts linguistiques. Ce public cible permet d'articuler le travail selon le plan suivant :

- d'un côté cela nous permettrait d'élargir le champ de travail en matière d'enseignement linguistique. L'étudiant possédant une expérience métalinguistique notable se prête plus facilement au discours de la « romanité » qu'un étudiant d'une autre faculté et pourrait développer une approche plus « scientifique » en matière d'apprentissage des langues : une vision plus approfondie, une réflexion métalinguistique plus complexe);
- il ne s'agit pas de sacrifier le facteur pragmatique en faveur d'une réflexion purement métalinguistique, mais il s'agit de mettre en relief la parenté des langues, prendre du temps pour des hypothèses et des inférences ouvrant en même temps la voie non seulement vers la langue cible (l'italien) mais également vers la langue de départ (le français). Investir dans les langues proches pour ensuite pouvoir récolter les résultats dus à la parenté.

Historiquement, la Lettonie était considérée comme la zone « d'intérêt » des langues germaniques et scandinaves. L'omniprésence de l'anglais, la proximité géographique de pays des langues germaniques, slaves et scandinaves, ne sont pas favorables pour la situation des langues romanes. L'autout

des langues romanes reste leur patrimoine génétique et typologique à explorer. Il ne s'agit pas de bouleverser les statuts des langues traditionnellement populaires en Lettonie, mais de donner une autre vision sur l'apprentissage des langues, pour éveiller l'intérêt majeur envers les langues romanes. « L'union fait la force » — il est temps d'apprécier le patrimoine roman, même en dehors de son aire géographique ; il faut sortir des frontières. Il convient aussi de valoriser l'approche contrastive qui restait longtemps inexploitée par des systèmes éducatifs, manuels de langues, à cause des conceptions « traditionalistes » régnant dans les esprits et les systèmes de l'éducation. Prouver que le dicton « l'union fait la force » vaut dans la même mesure pour les langues tertiaires et non seulement pour la LE1/LE2).

La solution serait d'apprendre les langues romanes en tandem, l'idée, qui est déjà devenue fameuse, d'accéder à une nouvelle langue romane par l'intermédiaire d'une langue romane déjà acquise qui bénéficiera, dans ce passage de transfert de connaissances, du statut de langue d'appui.

« Da questo sillabo potrebbe derivare : modelli di corsi, soprattutto in quei dipartimenti di « filologia romanza » dove oggi ci si fa la guerra, passando ad una logica di alleanza, spiegando agli studenti che, come nei supermercati, c'è un'offerta speciale « compri tre paghi due »: se sai l'italiano e studi francese, lo spagnolo ti viene (quasi) gratis. » (Balboni, P. : 2005, p. 13)

Vu les tendances de l'enseignement des langues romanes, les facteurs à prendre en considération sont :

- insertion curriculaire d'un cursus visant l'approche contrastive des deux langues ;
- importance des groupes homogènes du point de vue des pré-acquis, tous ayant les compétences de la langue d'appui (le français, par exemple). Selon Porquier : « la classe forma una specie di microcosmo che sviluppa la propria interlingua e che presuppone un minimo di omogeneità » (Porquier, R. : 1984, p.145) ;
- élaboration des matériels didactiques ad hoc. (Balboni, P. : 2005, p. 13) ;
- formation des enseignants à l'intercompréhension des langues romanes ;

- initiation à l'intercompréhension des langues romanes qui pourrait être utilisée comme tremplin vers le développement des compétences plus vastes en matière de langues ;
- valoriser le parcours pour les 2 langues en question : en utilisant la systémativité linguistique et la complémentarité fonctionnelle de leurs éléments (Meissner, F.-J. : 2003, p. 44).

VI. CONCLUSION

Il est important de créer et de promouvoir la continuité et le système de l'enseignement de plusieurs langues romanes, de mettre en relief ce que les connaissances du français peuvent apporter à l'acquisition de l'italien et comment, à l'aide de l'italien, même au niveau débutant, on peut approfondir ses connaissances du français. La cohabitation des 2 langues romanes ne doit pas ressembler aux « séparées sous le même toit » mais il faut tirer un maximum de profit de leur voisinage même si, dans le contexte letton, il ne s'agit que du voisinage en milieu universitaire.

VII. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALBONI, P. (2005), « L'intercomprensione tra le lingue romanze : un problema di politica linguistica », in Bennucci, A. (dir.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, UTET Torino.
- BENNUCCI, A. (dir.) (2005), *Le lingue romanze, Una guida per l'intercomprensione*, UTET Torino, 142 pp.
- BERRUTO G., MORETTI B., SCHMID S. (1988), « Italiano di parlanti colti », *Rivista italiana di dialettologia* 12, Bologna, CLUEB, pp. 7-100.
- CALVI, M.-V. (1995), *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*, Guerini scientifica, Milano.
- CHARDENET, P. (2006), « Évaluer des compétences plurilingues et interlingues », *Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, Revue du GERFLINT, n° 2 , pp. 90-102.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Portfolio européen des langues*, Version pour jeunes et adultes, Éditions scolaires du canton de Berne, Berne.

CONSEIL DE L'EUROPE (2010), *Un Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Version électronique http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

ÉLOY, J.-M. (2004), « Langues proches : que signifie de les enseigner ? », *ELA* 4/2004 n° 136, pp. 393-402.

HUFEISEN, B., NEUNER, G. (dir.) (2004), *Concept de plurilinguisme-Apprentissage d'une langue tertiaire-l'allemand après l'anglais*. Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe Conseil de l'Europe, Strasbourg, 189 pp.

MEISSNER, F.-J. (2003), *Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension*, in Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G., Stegmann, T. D. *EuroComRom* Editions EuroCom Aachen : Shaker.

MURILLO PUYAL, J., HARMENIES, B. (2005), « Fattori e strategie di inter-comprensione spontanea per la sopravvivenza comunicativa nel mondo romanzo », in Bennucci, A. (dir.), *Le lingue romanze, Una guida per l'intercomprensione*. UTET Torino.

OZOLINA, O. (2007), « Le français dans un contexte plurilingue en Lettonie ». Research papers International Nordic-Baltic conference of the World Federation of Language Teacher Associations, *Innovations in language teaching and learning in the multicultural context*, Riga juin 2007, FIPLV, Riga, 416 pp.

PALLOTTI, G. (2006), *La seconda lingua*, Strumenti Bompiani, Milano.

PORQUIER, R. (1984), « Interlingua e sistemi intermedi : da una concezione teorica alle implicazioni didattiche » in *Interlingua: aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Arcaini, E., Py, B. (dir.), Istituto della Enciclopedia italiana, Roma.

ROBERT, J.-M. (2004), *Langues voisines, langues proches et langue lointaines : implications didactiques*. Colloque du LESCLaP : *Langues voisines et langues étrangères : Approches didactiques et sociolinguistiques*, Paris, juin 2004, Alliance française de Paris.

<http://www.csb.gov.lv/csp/content/?cat=9694>

Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija (2010) Informācija medijiem <http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/5135.html>

Latvijas Universitāte (2010) Humanitāro zinātņu fakultāte, Studiju programmas <http://www.lu.lv/fakultates/hzf/studiju-programmas>

LR centrālā statistikas pārvalde (2010) Latvijas iedzīvotāji, to teritoriālais izvietojums

www.u-picardie.fr/LESCLAP/textes/artic_robert_2.pdf

TERESA MARIA WLOSOWICZ

Academy of Management, School of English, (Varsovie, Pologne)

École Supérieure de Gestion, de Marketing et de Langues

Étrangères « Gallus » (Katowice, Pologne)

12. Les avantages et les désavantages de l'intercompréhension : quels enjeux pour les langues romanes dans l'éducation plurilingue ?

I. POSITION DU PROBLÈME

Sans doute, le terme de plurilinguisme est très populaire dans les publications en didactique des langues depuis environ une décennie. D'une part, étant donné la mobilité des personnes liée aux études et au travail à l'étranger, il serait bien souhaitable de maîtriser plusieurs langues. D'autre part, avec l'anglais comme langue mondiale, il faut tenir compte du fait que la possibilité de se faire comprendre partout en anglais puisse diminuer la motivation des apprenants pour devenir plurilingues. Par conséquent, les chercheurs proposent différentes solutions pour promouvoir le plurilinguisme, dont l'intercompréhension constitue une approche attrayante, quoiqu'en même temps assez controversée.

La présente étude a donc pour but une analyse des avantages et des désavantages de l'intercompréhension en langues romanes dans le contexte de l'éducation plurilingue qui constitue actuellement l'un des objectifs de la politique éducative de l'Union européenne. Une attention particulière sera consacrée à la relation entre les langues romanes et l'anglais sur le plan linguistique et didactique. Sur la base de nos observations, nous présenterons également la situation en Pologne. Finalement, nous tenterons de présenter quelques conclusions pour l'enseignement des langues romanes au sein du plurilinguisme européen, notamment dans le contexte polonais.

II. LA NOTION DE LA COMPÉTENCE PLURILINGUE

Bien entendu, la propagation du plurilinguisme exige une définition précise de ce phénomène et, dans la démarche didactique, une spécification des compétences qu'un locuteur plurilingue devrait posséder. Certes, on pourrait adopter l'image traditionnelle, idéalisée du plurilingue, basée sur celle du bilingue « parfait ». Parmi les représentations courantes du plurilingue parfait, Castellotti (2006, p. 321) mentionne la connaissance d'au moins trois langues, dont obligatoirement l'anglais, de préférence le français et, au choix, soit une langue de proximité, comme l'allemand, soit une langue de grande diffusion, comme l'espagnol ou l'arabe standard, soit une langue exotique mais « de bonne famille », comme le japonais. De plus, les langues devraient être apprises de manière « naturelle » dans la petite enfance et le locuteur devrait avoir une compétence de « quasi-natif » dans toutes les trois langues (ou au moins dans deux d'entre elles) à l'oral et à l'écrit et ne pas faire de mélanges entre elles dans la communication. Sur la base de ces représentations, on pourrait admettre que l'école devrait enseigner « les bonnes langues » le plus tôt possible, en imitant les conditions « naturelles » d'acquisition et en visant une maîtrise parfaite de ces langues (Castellotti, V. : 2006, p. 322).

Pourtant, ces représentations poussent les personnes qui ont appris les langues à l'école à croire qu'elles ne sont et ne peuvent pas devenir plurilingues, car elles n'en ont pas une maîtrise complète et parfaite (Castellotti, V. : 2006, p. 322). Or, en paraphrasant les mots de Daniel Coste (sans date) sur le bilinguisme, Castellotti (2006, p. 322) remarque que cette conception stéréotypée de « l'idéal inatteignable du plurilinguisme parfait » empêche

la création d'une politique éducative réaliste pour « la promotion d'un véritable plurilinguisme ».

En effet, la compétence plurilingue est de nature complexe et hétérogène. Comme le soulignent de Angelis et Selinker (2001, p. 45), en se référant à l'approche holistique du bilinguisme proposée par Grosjean (1985), un plurilingue n'est pas la somme de deux ou plusieurs monolingues, mais un locuteur de son propre chef, possédant une configuration de langues unique et spécifique, déterminée par son expérience linguistique. En fait, comme le contexte d'acquisition et d'usage détermine les besoins linguistiques du sujet, il influe sur les compétences qui sont effectivement acquises (Grosjean, F. : 1985, 1992, Coste, D., Moore, D., Zarate, G. : 1997). Par conséquent, quelqu'un qui a appris une langue surtout à l'oral sera capable de la parler sans savoir forcément l'écrire, et à l'inverse : une langue apprise à l'écrit ne doit pas nécessairement être parlée.

Pour cette raison, Coste, Moore et Zarate (1997, p. 12) soulignent l'hétérogénéité du répertoire plurilingue et, en même temps, pluriculturel : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui est une en tant que répertoire pour l'acteur social concerné » (Coste, D., Moore, D., Zarate, G. : 1997, p. 12).

Or, il faut souligner que la notion même d'un répertoire prévoit la flexibilité et, simultanément, la fonctionnalité de la compétence plurilingue. Comme le remarque Castellotti (2006, p. 322), en référence à Castellotti et Moore (2005), « qui dit répertoire dit ensemble mouvant, évolutif, adaptable de ressources linguistiques, mais aussi de représentations sur leurs usages ainsi que de stratégies et de capacités susceptibles de mobiliser ces ressources et de les combiner dans les contextes diversifiés. » Il faut donc miser non seulement sur une compétence abstraite, stable et, de préférence, parfaite, mais plutôt sur la compétence à gérer et à manipuler ses connaissances linguis-

tiques. Par conséquent, bien que la compétence dans une langue donnée puisse être partielle, non seulement elle enrichit la compétence plurielle, mais elle constitue aussi une compétence fonctionnelle par rapport à un objectif délimité (Coste, D., Moore, D., Zarate, G. : 1997, p. 14).

Pourtant, comme l'admettent Coste, Moore et Zarate (1997, p. 14), il ne s'agit pas de se satisfaire d'une maîtrise très limitée d'une langue, mais plutôt de l'utiliser pour certaines activités langagières ; ainsi, on peut, par exemple, « mettre l'accent sur le développement d'une capacité de compréhension orale, ou écrite » (Coste, D., Moore, D., Zarate, G. : 1997, p. 14).

En outre, vu la dynamique des interactions entre les langues au sein du système plurilingue, le maintien de celles-ci à un bon niveau exige un effort régulier, sinon l'attrition commence (Herdina, P. et Jessner, U. : 2000, p. 88). Par conséquent, l'effort général lié à la langue (*general language effort*, GLE) constitue la somme de l'effort d'acquisition de cette langue (*language acquisition effort*, LAE) et de l'effort de maintien de celle-ci (*language maintenance effort*, LME) :

$GLE \cong LAE + LME$ (Herdina, P. et Jessner, U. : 2002, p. 131).

Il faut également savoir intégrer les différentes ressources langagières et, en même temps, les tenir séparées, en fonction des besoins communicatifs. Herdina et Jessner (2000, p. 93, notre traduction) définissent donc la gestion des langues (*language management*) comme « l'art plurilingue de contrebalancer les exigences de communication avec les ressources langagières. »

Dans le même esprit, Müller-Lancé (2002, p. 141) stipule que la promotion du plurilinguisme en tant qu'objectif de l'enseignement des langues exige l'abandon de l'idéal de la compétence quasi-native et du bilingue coordonné, et le remplacement de celui-ci par celui du plurilingue qui sait alterner les langues et en apprendre de nouvelles. Dès que les connexions neuronales entre les différentes langues deviennent plus fortes, aucune langue étrangère ne peut plus dominer le cerveau d'une façon similaire à celle de la langue maternelle. Or, dès que la base neuronale pour plusieurs langues aura été établie, elles pourront plus tard devenir des « langues principales » (Leitsprachen) par l'usage fréquent et l'activation augmentée (Müller-Lancé, J. : 2002, p. 141).

Nous voyons donc que la compétence plurilingue est, d'une part, hétérogène et souvent partielle, mais qu'elle exige, d'autre part, des compétences particulières de gestion et de manipulation des langues. Par conséquent, l'objectif du plurilinguisme constitue un défi considérable pour le système éducationnel.

III. LES LANGUES ROMANES DANS LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION PLURILINGUE

III.1. Les langues romanes dans le contexte du plurilinguisme européen

En général, face à la mobilité des personnes et à l'intensification des contacts internationaux, la politique éducative de l'Union européenne reconnaît le besoin d'apprentissage des langues étrangères. Or, malgré les recommandations de l'Union ayant pour but la promotion du plurilinguisme, telles que le Cadre Commun de Référence pour les Langues (2000), la domination de l'anglais s'accroît de plus en plus (Holtzer, G. : 2001, Szczurkowska, S. : 2007).

D'un côté, la connaissance de l'anglais est devenue une partie importante de la formation générale, une sorte de « passeport social » (Holtzer, G. : 2001, p. 7). Par conséquent, non seulement les jeunes décident de l'étudier à l'école ou à l'université, mais aussi de nombreux parents le font apprendre à leurs enfants le plus tôt possible (Holtzer, G. : 2001), même dans les régions où le choix le plus raisonnable a toujours été la langue du pays voisin le plus proche (Szczurkowska, S. : 2007 : 43). En même temps, dû à la domination américaine dans la culture populaire l'anglais semble particulièrement attrayant aux jeunes, ce qui rend les messages du cinéma, de la musique populaire et de la publicité américains encore plus efficaces. Comme le résume Melosik (2005, p. 23, notre traduction), « la culture globale parle toujours anglais. » D'un autre côté, comme le remarque Vollmer (2001, p. 91), derrière la propagation de l'anglais dans le monde se trouvent d'énormes intérêts politiques et économiques des États-Unis et de la Grande Bretagne.

Pourtant, malgré la facilitation de la communication globale grâce à l'anglais comme lingua franca, ce trend de « l'anglais uniquement » (*English*

Only) a également des effets négatifs (Vollmer, H. J. : 2001, pp. 91-92). Premièrement, comme l'anglais supplante d'autres langues, Skutnabb-Kangas (1995, 2000, dans Vollmer, H. J. : 2001, p. 91) l'appelle « la langue tueuse numéro un » (« *the killer language no. 1* »). Deuxièmement, la domination de l'anglais dans la science menace d'autres façons d'expression. La restriction du savoir à une seule langue peut menacer la science de la monopolisation et constituer un obstacle à la créativité, craintes qui ont déjà été exprimées par des chercheurs français (Szczyrkowska, S. : 2007, p. 48). Troisièmement, une lingua franca ne peut pas satisfaire tous les besoins communicatifs. Par exemple, dans les affaires une lingua franca peut servir aux négociations de base, mais le fait de parler la langue des clients augmente la chance de vendre les produits. De même, ceux qui iront vivre dans un pays étranger ne se contenteront pas de la lingua franca, mais ils devront apprendre la langue locale pour s'intégrer à la communauté. En fait, la véritable compréhension mutuelle et le respect pour les autres cultures requièrent le contact direct avec les autres dans leur langue maternelle (Szczyrkowska, S. : 2007, p. 43).

Alors, comme la promotion du plurilinguisme exigerait le renversement du trend de « l'anglais uniquement », les chercheurs tentent de proposer différents modèles d'enseignement visant l'intégration aux programmes scolaires des langues autres que l'anglais. Entre autres, certains linguistes (par exemple, Müller-Lancé, J. : 2002, 2003, Castellotti, V. : 2006) suggèrent l'introduction de l'anglais comme deuxième langue étrangère, dès que les élèves ont déjà acquis des compétences de base dans une autre langue, telle que le français ou l'espagnol. Pourtant, cela se réfère surtout à la planification de l'enseignement, car la motivation individuelle est plus importante pour la compétence atteinte que le temps de l'apprentissage de la langue cible (Müller-Lancé, J. : 2003, p. 461). De plus, cette suggestion ne s'applique qu'aux écoles qui ont plusieurs langues dans leur offre éducative, car aux écoles qui enseignent une langue uniquement on ne peut recommander rien d'autre que l'anglais (Müller-Lancé, J. : 2002, p. 140).

En revanche, selon Vollmer (2001), au lieu de s'emporter contre la domination de l'anglais, il faudrait plutôt l'utiliser comme base de l'apprentissage interculturel et du plurilinguisme. Comme le remarque Vollmer (2001, p. 94), il ne suffit pas de maîtriser l'anglais comme langue étrangère unique, on a donc proposé les modèles nommés « L'Anglais Plus la Langue

d'un Pays Voisin » et « D'abord la Langue d'un Pays Voisin ou une Autre Langue Européenne Importante, Puis l'Anglais ». En même temps, les apprenants d'anglais devraient être encouragés à développer leurs stratégies d'apprentissage et à acquérir de la compétence culturelle et de l'éveil aux langues, ce qui leur faciliterait l'apprentissage d'autres langues dans l'avenir (Vollmer, H. J. : 2001, p. 96).

Une autre proposition, qui concerne surtout le développement d'un plurilinguisme réceptif, c'est l'intercompréhension, qui sera examinée en détail plus bas dans cet article. En général, cette approche est basée sur le transfert positif entre les langues apparentées qui rend possible la compréhension des langues non étudiées, enrichissant ainsi le répertoire plurilingue du sujet. Par exemple, quelqu'un qui parle français et espagnol pourra, en exploitant les similarités interlinguales, aussi comprendre le portugais. En fait, comme le remarque Slodzian (1997, p. 17), « ceci est particulièrement clair pour les langues européennes qui, dans la famille des langues indo-européennes, présentent un réseau complexe de parentés et de différences. À l'intérieur de ce groupe, la famille romane constitue un cas particulièrement favorable. »

On pourrait donc admettre que, grâce à leur parenté typologique, les langues romanes se prêtent parfaitement à l'éducation plurilingue et qu'elles devraient être enseignées partout en Europe, parallèlement à l'anglais. Dans cette optique, en profitant de la similarité et du transfert positif, tout le monde pourrait acquérir une compétence plurilingue, en anglais et en deux ou trois langues romanes.

Néanmoins, à part les facteurs psycholinguistiques, tels que la distance perçue entre les langues, le choix de langues étrangères est souvent déterminé par les exigences du marché de travail. Comme le souligne Gmerek (2005, p. 213), les choix des jeunes concernant les études universitaires sont de plus en plus souvent basés sur les exigences du marché de travail et, tout en étant considérablement conformistes, certaines décisions sont perçues comme les plus « raisonnables ». Pour cette raison, étant donné la situation économique et politique, les langues romanes ne doivent pas forcément être un choix « raisonnable » dans tous les pays.

III.2. La situation en Pologne

En général, les attitudes des Polonais sont les plus favorables envers l'anglais, à l'école ainsi qu'à l'université. Les raisons principales sont plus ou moins les mêmes que dans les autres pays européens. En étant la langue mondiale, l'anglais rend possible la communication partout dans le monde. De plus, comme il est aussi devenu la langue des affaires, de la science et de la technologie, sa maîtrise est une nécessité non seulement pour les linguistes, les traducteurs, les enseignants d'anglais, etc., mais aussi, entre autres, pour les gens d'affaires, pour les chercheurs et souvent pour les cadres.

Dans les années 1990, après la transformation politique en Pologne, le passage immédiat du russe à l'anglais a provoqué un besoin énorme d'enseignement d'anglais, ce qui a accéléré la création d'instituts de formation d'enseignants de cette langue et augmenté la popularité des lettres anglaises aux universités. Or, comme un nombre considérable d'enseignants d'anglais a déjà été formé et que de nombreuses personnes se satisfont d'une compétence de base dans cette langue que Slodzian (1997, p. 17) appelle « les variétés du pidgin english en usage en Europe et dans le monde », la popularité de cette discipline d'études universitaires est en train de diminuer. En même temps, la popularité d'autres philologies, telles que la philologie romane ou allemande, diminue encore plus (Gabrys-Barker, D. : 2009, communication personnelle). Cependant, étant donné la proximité de l'Allemagne et les perspectives de travail potentielles, les Polonais sont généralement plus enclins à apprendre l'allemand que, par exemple, le français ou l'italien. Certes, ces deux langues, notamment le français, sont traditionnellement enseignées aux départements des langues romanes des universités et dans certains lycées, mais les représentations courantes d'elles sont plutôt négatives. À part les personnes passionnées pour les langues romanes, les gens les considèrent souvent comme peu utiles.

Quant au portugais, il est généralement perçu comme une langue exotique qui n'offre pas de perspectives de travail. Certes, il y a des départements de lettres portugaises aux Universités de Varsovie et de Cracovie, mais l'intérêt à cette langue ne va pas loin au-delà de l'offre éducative de ces deux départements. Quand la présente auteure était censée donner des cours de portugais à l'Académie de Gestion (Academy of Management) à Varsovie,

personne ne s'est inscrit, exemple qui pourrait bien illustrer l'attitude des Polonais envers le portugais.

La seule langue romane qui soit relativement populaire en Pologne, c'est l'espagnol. Sans doute, c'est une des langues les plus répandues dans le monde et, en outre, de nombreux jeunes sont fascinés par la culture hispanophone, notamment par la musique latine. Cependant, comme l'apprentissage de chaque langue, y compris celui de l'espagnol, exige quelques années d'effort régulier, les apprenants se découragent et ils arrêtent souvent leur apprentissage au niveau débutant ou intermédiaire.

Afin d'obtenir une idée plus précise des représentations des jeunes Polonais sur l'utilité de différentes langues étrangères, la présente auteure a mené une enquête (Włosowicz, T. M. : sous presse). Les soixante-treize sujets sollicités étaient seize étudiants en cinquième année de lettres anglaises à l'antenne de l'Académie des Humanités et des Sciences Économiques de Lodz à Wodzisław Śląski, où l'auteure donne aussi des cours, et cinquante-sept collégiens auxquels les étudiants enseignaient l'anglais. Certes, les résultats doivent être traités avec prudence, car ils peuvent être représentatifs des étudiants en lettres anglaises ou bien de la région de Silésie, mais ils révèlent pour autant des tendances intéressantes.

En général, les réponses des étudiants et celles des collégiens diffèrent considérablement. Parmi les langues étrangères qu'ils considèrent comme utiles, à part l'anglais qu'ils étudiaient comme discipline académique, les étudiants ont mentionné l'allemand (9 sujets), le russe (6), le français (4), l'espagnol (3), le chinois (2) et le japonais (1), ainsi que « les langues des pays voisins » (un sujet). En même temps, en tant qu'enseignants actuels ou futurs d'anglais, ils reconnaissaient l'importance des connaissances en d'autres langues. Selon eux, un enseignant maîtrisant deux langues étrangères pourrait aider les élèves apprenant deux langues en même temps, comparer les langues, connaître l'étymologie des mots et rendre les cours plus intéressants, ainsi qu'augmenter son prestige et celui de l'école. L'un des étudiants a aussi mentionné le besoin d'enseignants maîtrisant deux langues étrangères, notamment l'anglais et l'allemand.

En revanche, les réponses des collégiens étaient assez subjectives. Par exemple, dix-sept d'entre eux ont classé l'allemand comme utile et dix comme inutile. En ce qui concerne les attitudes envers les langues romanes,

trois élèves ont classé comme utile le français et trois l'italien. Par contre, cinq élèves ont classé le français comme inutile, et deux l'italien. Ce qui est surprenant, aucun d'entre eux n'a mentionné l'espagnol. Pourtant, le constat de quinze élèves que la seule langue utile est l'anglais semble plutôt inquiétant, car il reflète une attitude défavorable envers le plurilinguisme. De même, à la question de l'utilité d'une autre langue étrangère pour un enseignant d'anglais, les réponses étaient généralement négatives.

Cependant, étant donné l'âge des élèves, nous pouvons espérer qu'ils changeront encore leurs attitudes dans l'avenir. Après tout, les étudiants, qui ont davantage d'expérience linguistique et professionnelle, se sont montrés favorables au plurilinguisme. Il faut pourtant développer et introduire des méthodes qui motiveront les élèves à devenir plurilingues.

IV. LES AVANTAGES ET LES DÉSAVANTAGES DE L'INTERCOMPRÉHENSION

Étant donné les attitudes généralement favorables à l'anglais et moins favorables aux langues romanes, la promotion du plurilinguisme exige le développement de moyens de motiver efficacement les apprenants en Pologne et dans d'autres pays européens dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni une langue romane (comme, par exemple, l'Allemagne). Sans doute, la motivation joue un rôle important dans l'apprentissage des langues (Szalek, M. : 2004, Ellis, R. : 1994). Or, à part la motivation instrumentale, inspirée par la perspective de bonnes notes ou d'un travail bien payé, et la motivation intégrative, liée à la fascination par la langue et la culture cibles (Ellis, R. : 1994), nous stipulons qu'il faudrait distinguer un troisième type de motivation, la motivation de découverte, liée directement au processus d'apprentissage et à la découverte, entre autres, des structures et des mécanismes de la langue cible.

Évidemment, l'intercompréhension comme méthode de didactique de plurilinguisme possède plusieurs avantages. Premièrement, elle permet aux apprenants de profiter des similarités entre les langues et du transfert positif, facteurs qui peuvent beaucoup faciliter l'apprentissage (Ringbom, H. : 1987, Kellerman, E. : 1987), il faut donc apprendre à repérer et à utiliser activement les similarités.

Deuxièmement, comme le souligne Slodzian (1997, p. 15), en se référant à Blanche-Benveniste (1995), « l'ambition de la sensibilisation à la compréhension multilingue n'est pas d'apprendre à maîtriser les langues auxquelles on est exposé mais de *redonner* le goût de découvrir ces langues. » Non seulement cet esprit de découverte pourrait motiver les apprenants, mais aussi la mise d'accent sur les similarités pourrait les rassurer. Comme le formule Slodzian (1997, p. 16), « en privilégiant les convergences linguistiques et culturelles (phonologie, syntaxe, sémantique), on suggère que la langue et la culture à découvrir sont moins « étrangères » qu'on le croit. On rassure l'apprenant en le plaçant sur le terrain de la parenté. » En même temps, l'approche typologique peut faciliter l'explication des phénomènes d'interférence (Slodzian, M. : 1997, p. 17).

Finalement, un enseignant parlant deux ou plusieurs langues romanes pourrait les intégrer dans un seul cours, aidant aussi les apprenants à acquérir des compétences réceptives en deux ou plusieurs langues (Debaisieux, J.-M. : 2001, dans Bailly, S. et Ciekanski, M. : 2003, p. 142).

Cependant, l'intercompréhension impose également des exigences supplémentaires aux enseignants et, par surcroît, elle a aussi plusieurs désavantages. Certes, pour propager et, effectivement, enseigner le plurilinguisme, les enseignants devraient devenir plurilingues eux-mêmes (Castellotti, V. : 2006, Esch, E. : 2003). Or, un enseignant tentant d'intégrer deux ou plusieurs langues dans un seul cours devrait posséder des compétences solides dans toutes ces langues afin de pouvoir indiquer les similarités et les différences de manière précise, pour éviter les erreurs d'interférence. En même temps, l'intégration de deux langues en un cours ne doit pas forcément correspondre au style cognitif de chaque apprenant. Par exemple, Bailly et Ciekanski (2003, p. 140) remarquent qu'un des étudiants ayant participé au cours intégrant l'espagnol et l'anglais, qui abordait les langues de manière analytique, « est déçu d'avoir progressé à des rythmes différents dans les deux langues et le vit comme un demi-échec. » Bien que Bailly et Ciekanski (2003, p. 142) concluent que « l'intégration de deux langues étrangères permet le développement d'une compétence plurilingue, quel que soit le style cognitif de l'apprenant », il faudrait faire deux réserves. Premièrement, les styles cognitifs des apprenants devraient pour autant être pris en considération, afin que personne ne mélange trop les langues, ni soit trop soucieux de les garder séparées, car cela empêcherait aussi le

transfert positif. Deuxièmement, comme les enseignants sont généralement spécialistes d'une seule langue (cf. Castellotti, V. : 2006, Ploquin, F. : 1997), une telle méthode serait difficile à réaliser à l'école.

En ce qui concerne les risques et les désavantages de l'intercompréhension, il faut tenir compte, premièrement, des différences subtiles entre les mots et les structures semblables, qui peuvent provoquer plus d'interférences et de transfert négatif que les différences plus saillantes (Ringbom, H. : 1987). Comme l'ont montré nos propres études (Wlosowicz, T. M. : 2008/2009 et en préparation), les faux amis, les calques, les idiomes et d'autres cas de « transparence trompeuse » (terme de Laufer, B. : 1997, p. 26) sont difficiles à apercevoir et ils peuvent perturber sérieusement la compréhension. De même, la reconnaissance correcte des cognates ne suffit pas, car, dans la production, les interférences entre les cognates aux terminaisons différentes (par exemple, « controversial » et « controversé ») sont particulièrement fortes et mènent à de nombreuses erreurs (ex. : « *controversiale », Wlosowicz, T. M. : 2010, p. 165).

Deuxièmement, comme l'a montré Müller-Lancé (2002), seul le vocabulaire productif peut servir de source de transfert, c'est pourquoi l'intercompréhension ne devrait pas se limiter à la compétence réceptive. Autrement dit, sans la maîtrise productive d'au moins une langue romane, l'intercompréhension ne serait pas possible.

Troisièmement, comme le souligne Ploquin (1997, p. 52), dans l'intercompréhension on n'a pas la possibilité de vérifier la compréhension de son interlocuteur et, en même temps, le choix de la langue reste aussi problématique (par exemple, il faudrait décider si chacun devrait parler sa langue maternelle, ou plutôt celle de l'interlocuteur).

En somme, l'utilisation de l'intercompréhension dans la didactique du plurilinguisme a ses limites, liées aux différences entre les langues ainsi qu'aux processus psycholinguistiques, tels que la perception des similarités et des différences. Pourtant, dans le contexte des langues romanes, l'intercompréhension peut être, sans doute, utile.

V. CONCLUSIONS

En somme, étant donné la nature hétérogène de la compétence plurilingue enrichie de compétences partielles en plusieurs langues, il faut admettre que l'intercompréhension offre aux apprenants la possibilité de développer des compétences réceptives dans différentes langues, notamment les langues romanes. Pourtant, il faut tenir compte de ses limites, telles que le risque d'interférences ou la nécessité de posséder une compétence productive dans au moins une langue romane.

En général, la promotion de l'éducation plurilingue devrait mettre l'accent sur les langues romanes, en soulignant les effets facilitateurs de la similarité et en laissant les apprenants découvrir les langues (cf. Slodzian, M. : 1997). De plus, l'intercompréhension ne devrait pas être un but en soi. Comme le remarque Ploquin (1997, p. 52), la maîtrise de la compréhension des langues romanes encourage les apprenants à en obtenir aussi une maîtrise productive. Cependant, il ne faut pas négliger l'anglais, les enseignants devraient donc devenir plurilingues eux-mêmes et montrer aux élèves les similarités et les différences entre l'anglais et les langues romanes.

Finalement, étant donné le rôle de la motivation dans l'apprentissage des langues, il faudrait motiver les apprenants à apprendre les langues romanes en plus de l'anglais, au niveau réceptif ainsi que productif. Il faudrait miser sur tous les trois types de motivation, la motivation intégrative, instrumentale et celle de découverte, en indiquant aux apprenants les curiosités linguistiques et culturelles de la langue cible, ainsi que les avantages cognitifs et professionnels du plurilinguisme (cf. aussi Wlosowicz, T. M. : sous presse).

VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAILLY, S., CIEKANSKI, M. (2003), « Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours », in Carton, F., Riley, Ph. (dir.) *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherches et applications*. (Numéro spécial.) Sèvres, pp. 136-142.

Le Cadre Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. (2000), Conseil de la Coopération Culturelle. Division des Langues Vivantes, Strasbourg.

- CASTELLOTTI, V. (2006), « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues-principes, modalités, perspectives », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, n° 2, pp. 319-331.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- DE ANGELIS, G., SELINKER, L. (2001), « Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind », in Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (dir.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters, Ltd. Clevedon, pp. 42-58.
- ELLIS, R. (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- ESCH, E. (2003), « L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir », in Carton, F., Riley, Ph. (dir.), *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherches et applications*. (Numéro spécial), Sèvres, pp. 18-31.
- GABRYS-BARKER, D. (2009), *Communication personnelle : La popularité actuelle des différentes philologies en Pologne*. Université de Silésie, Katowice, Pologne.
- GMEREK, T. (2005), « Edukacyjne kredencjały i sukces życiowy młodzieży współczesnej », in Leppert, R., Melosik, Z., Wojtasik, B. (dir.), *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław, pp. 203-214.
- GROSJEAN, F. (1985), « The bilingual as a competent but specific speaker-hearer ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n° 6, pp. 467-477.
- HERDINA, Ph., JESSNER, U. (2000), « The dynamics of third language acquisition », in Cenoz, J., Jessner, U. (dir.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon, pp. 84-98.
- HERDINA, P., JESSNER, U. (2002), *A dynamic model of multilingualism*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- HOLTZER, G. (2001), « Plurilinguisme et pluralité linguistique en Europe : une difficile diversification des langues », in Abendroth-Timmer, D., Bach, G. (dir.), *Mebrsprachiges Europa*. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Gunter Narr Verlag, Tübingen, pp. 3-14.

- KELLERMAN, E. (1987), *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- LAUFER, B. (1997), « The lexical plight in second language learning: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess », in Coady, J., Huckin, T. (dir.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 20-34.
- MELOSIK, Z. (2005), « Młodzież a przemiany kultury współczesnej », in Leppert, R., Melosik, Z., Wojtasik, B. (dir.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław, pp. 13-31.
- MÜLLER-LANCÉ, J. (2002), « Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge », in Müller-Lancé, J., Riehl, C. M. (dir.), *Ein Kopf-viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Shaker, Aachen, p. 133-149.
- MÜLLER-LANCÉ, J. (2003), *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- PLOQUIN, F. (1997), « L'intercompréhension : une innovation redoutée », in Blanche-Benveniste, C., Valli, A. (dir.), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, pp. 46-52.
- RINGBOM, H. (1987), *The role of the first language in foreign language learning*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SŁODZIAN, M. (1997), « Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue ? », in Blanche-Benveniste, C., Valli, A. (dir.), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, pp. 14-24.
- SZAŁEK, M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Wągros, Poznań.
- SZCZURKOWSK, S. (2007), « Europa anglojęzyczna czy różnorodność językowa? », in Szczurkowska, S., Łopaciński, M. (dir.), *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus*. Polscy studenci w uczelniach Europy. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Varsovie, pp. 35-51.

VOLLMER H. J. (2001), « Englisch und Mehrsprachigkeit : Interkulturelles Lernen mit Englisch als *lingua franca*? », in Abendroth-Timmer, D., Bach, G. (dir), *Mehrsprachiges Europa*. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Gunter Narr Verlag, Tübingen, pp. 91-109.

WLOSOWICZ, T. M. (2008/2009), *Les influences interlinguales sur la compréhension des textes dans la troisième langue : une approche cognitivo-pragmatique*. Université de Silésie, Katowice, et Université de Strasbourg, Strasbourg : Thèse de doctorat non publiée.

WLOSOWICZ, T. M. (2010), « Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes », *Synergies Espagne*, n° 3, pp. 159-170.

WLOSOWICZ, T. M. (sous presse), « Multilingualism: Wishful Thinking or a Real Possibility? » À paraître dans les actes du colloque *Foreign Philologies and Market Demands Today*, Bielsko-Biała, les 21-22-23 juin, 2010.

WLOSOWICZ, T. M. (en préparation), « The processing of L2 and L3 false friends and literally translated idioms in context ».

13. Intercomprensión y competencia intercultural: de Eurom-4 a Eurom.Com.Text

I. INTRODUCCIÓN

La evolución general a nivel mundial está marcada por la influencia anglosajona que provoca en el plano lingüístico la supremacía del inglés, que asume de este modo el papel de lengua vehicular. Este movimiento ha tenido un impacto negativo sobre otras lenguas en general, y sobre las románicas, en particular. En España, por ejemplo, hemos visto cómo la enseñanza/aprendizaje del francés sufría una reducción significativa tanto en la enseñanza media como en la superior. La toma de conciencia de esta situación por parte de los profesionales de la enseñanza suscitó ya en la década de los 80 movimientos tendentes a contrarrestarla. Así, en España, surgieron Asociaciones de diverso tipo en defensa de la lengua francesa. En el ámbito de la enseñanza universitaria, está la APFUE (Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española), de la que formo parte. Sin embargo, estos movimientos asociacionistas no han tenido los efectos deseados, en cuanto que no han conseguido revalorizar la enseñanza del francés, ni frenar el avance de la lengua inglesa, que parece irremediable.

Sin embargo, las lenguas románicas tienen una ventaja poco utilizada y que, sin duda, es un argumento válido para su difusión, como es el de su proximidad lingüística. En efecto, estas constituyen en Europa un conti-

num lingüístico fundado en su origen común latino, que permite asegurar con bastante facilidad un mínimo de comunicación entre los locutores de todas ellas.

A principios de los 90 varios equipos de investigadores de universidades de España, Francia, Italia y Portugal apostamos por un concepto nuevo en la enseñanza/aprendizaje de lenguas románicas: la intercomprensión (IC). En líneas generales, se puede decir que el principio de la IC era: cada uno conserva su lengua y comprende la de los demás. Este principio se basaba en la posibilidad para un locutor de una lengua románica de acceder con una relativa facilidad a la IC dentro de esta familia de lenguas, mediante el dominio rápido de un sistema de mecanismos eficaces que permiten el paso de una lengua a otra. Dos proyectos europeos de investigación Eurom-4 y Galatea nacieron a principios de los 90.

Estos proyectos nacen con el objetivo de una revalorización de las lenguas románicas en el marco de una Unión Europea cuyas señas de identidad son la diversidad cultural y lingüística. Esta diversidad suponía — y continúa suponiendo — un reto al cual hay que dar una respuesta positiva. Realidades concretas como la movilidad profesional, o los intercambios escolares y universitarios ayudan a tomar conciencia de la necesidad del plurilingüismo y de responder a este reto de manera positiva. Hay que preguntarse si la oferta de la enseñanza tradicional es suficiente en el plano cuantitativo y cualitativo para responder a este desafío. Más allá de los métodos, la cuestión que se plantea es la finalidad misma de la enseñanza de una lengua extranjera (LE). Consideramos que esa finalidad no puede ser única, dada la diversidad del público y de las necesidades comunicativas. Todos estos factores ponen de relieve la importancia de la IC plurilingüe, y de la diversificación de las competencias fundada sobre la consideración efectiva de las necesidades y de las motivaciones de los individuos. Dado que es evidente la necesidad de ampliar el conocimiento de lenguas, sin por ello alargar indefinidamente el tiempo consagrado a su estudio, es necesario adaptar la enseñanza a las necesidades concretas de los individuos y limitar los objetivos pedagógicos con la finalidad de proporcionar competencias transversales.

Considerando estos factores de orden lingüístico, pedagógico, social y cultural, Eurom-4 y Galatea supusieron una apuesta decidida por la revalo-

rización y difusión de las lenguas románicas, dentro de un nuevo marco de enseñanza/aprendizaje de lenguas: la IC plurilingüe. Su objetivo fue la creación de un material pedagógico mejor adaptado a esta diversidad lingüística, cultural y social.

II. EUROM-4

A finales de los 80, durante una estancia de investigación en la Universidad de Aix-en Provence, Claire Blanche-Benveniste me expuso su idea según la cual la apropiación de la competencia de comprensión entre locutores de lenguas románicas, podía conseguirse de una manera fácil y rápida a condición de que se disociara esta competencia de la de producción: un discente de lengua materna románica es capaz de descodificar lo esencial de un texto escrito, utilizando las semejanzas léxicas y morfosintácticas existentes entre las lenguas románicas. Durante el verano de los 90 llevé a cabo una primera experiencia con informadores adultos no especialistas en lenguas, españoles, portugueses, italianos y franceses, todos ellos estudiantes en los cursos internacionales de verano de la Universidad de Salamanca. Los resultados confirmaron la validez de la apuesta tanto a nivel lingüístico como pedagógico, y permitieron sentar las bases para una primera reunión fundadora del futuro proyecto Eurom-4, que tuvo lugar en Salamanca entre los representantes de las cuatro universidades participantes, y que fue financiada por dicha universidad.

En 1991 el Bureau Lingua de la UE financia el proyecto Eurom-4 para la enseñanza simultánea de 4 lenguas románicas (español, francés, italiano y portugués) destinado a aquellas personas hablantes de una (o más) de estas lenguas románicas. Estaba motivado por la necesidad urgente en el nuevo contexto europeo de revalorizar el estudio y la enseñanza de las lenguas románicas en su área geográfica natural y fuera de esta, en función de los lazos culturales y económicos existentes, y por desarrollar. Se trataba de enseñar a comprender estas lenguas, y no a hablarlas. Esta revalorización de las lenguas románicas, de su enseñanza y de su práctica suponía en primer lugar una redefinición de sus objetivos: llegar rápidamente a una comprensión suficiente para captar, más allá de las dificultades gramaticales y léxicas, lo esencial de un discurso, así como el modo de representación propio de cada lengua. El objetivo era promover una enseñanza eficaz de

las lenguas románicas que permitiera a nivel profesional una comprensión plurilingüe, suficiente en la práctica corriente, y que pudiera constituir el umbral de un perfeccionamiento posterior. Había dos hipótesis fundamentales: una se basaba en la posibilidad de dominar con bastante rapidez las semejanzas estructurales existentes entre las lenguas románicas a nivel léxico-semántico y morfosintáctico, así como las diferencias específicas de cada una de ellas; y otra, de tipo pedagógico que se basaba en una forma de aprendizaje de lenguas que apostaba por la comprensión global de un texto, ignorando provisionalmente las dificultades de carácter secundario, y no por la producción. Los psicolingüistas interesados por los procesos de lectura habían abordado en cierta manera estas cuestiones (Hosenfeld, C.: 1989, pp. 231-249), y nos proporcionaron puntos de comparación útiles. Insistían en ciertos mecanismos propios de la práctica del buen lector en una LE: utilizar el conjunto del texto, evitar la traducción palabra por palabra, esforzarse en adivinar lo que no se comprende en un primer intento, delimitar los grandes constituyentes antes de entrar en los detalles, etc. El método se basaba en el análisis de las estrategias que se podían observar en los sujetos que se encontraban en la situación de “encontrar un sentido”, a partir de aproximaciones analógicas entre su lengua materna y las lenguas emparentadas que abordaban. Una importante recogida de estas observaciones permitía sacar conclusiones sobre las estrategias espontáneas de descodificación utilizadas por los informantes, orientarles corrigiéndoles en las iniciativas no adecuadas, e identificar los sectores lingüísticos que ofrecían dificultad o no eran en absoluto transparentes, y que requerían en consecuencia ser abordados de manera sistemática. Para ello, se les proporcionaba material de apoyo en forma de esquemas y de cuadros léxicos y morfosintácticos cuadrilingües, como se puede apreciar en el método editado (Blanche-Benveniste, Cl. et al.:1997), donde figuran además una breve gramática contrastiva de las 4 lenguas, que incide muy particularmente en los sectores que ofrecieron mayor dificultad a los discentes, y un glosario cuadrilingüe en la versión CD-ROM.

Este método pionero en el ámbito de la intercomprensión ha tenido el gran mérito junto a Galatea de abrir un camino al que se han ido sumando posteriormente otros muchos trabajos llevados por equipos de diferentes instituciones europeas, un exponente de lo cual es hoy la existencia de la

Red Europea de Intercomprensión REDINTER, formada por 27 universidades europeas más varias instituciones colaboradoras.

Por otra parte, creo firmemente que ha contribuido a un renacimiento del interés por el aprendizaje de las lenguas románicas. Las experiencias que llevamos a cabo de manera no reglada, demostraron que la apuesta era válida en cuanto que los discentes que lo siguieron manifestaron haber aprendido más en un mes de trabajo, a razón de 3 horas diarias, que durante todo el tiempo dedicado anteriormente al aprendizaje de una LE. Se mostraron entusiasmados no sólo por la eficacia del método sino porque pedagógicamente les convertía en verdaderos agentes del aprendizaje y les proporcionaba una autonomía que les animaba a seguir en el aprendizaje de estas lenguas.

Sin embargo, estas experiencias, junto a la escucha de las sesiones de trabajo con los informantes, que el equipo de la Universidad de Salamanca había grabado sistemáticamente, me permitieron observar que el método no era capaz de proporcionar a los discentes las estrategias necesarias para la descodificación de ciertos sectores fundamentales del lenguaje; entre ellos, el de los conectores lógicos. Estos resultaban sistemáticamente opacos, aunque aparecieran de manera reiterada con el mismo valor de empleo. A nuestro modo de ver, esto limita mucho la comprensión de un texto, e impide una comprensión “fina” del mismo. Además, en el aprendizaje de la IC no es suficiente la identificación de las semejanzas lingüísticas existentes entre las lenguas a nivel morfosintáctico y léxico; ya que, en una situación de comunicación dada, la comprensión interviene bajo forma de geometría variable, y se comprenderá más o menos bien en función de toda una serie de variables que no son reducibles únicamente al conocimiento de la estructura lingüística escrita/oral de una lengua. La comprensión se ejerce sobre un mensaje, una actividad comunicativa, y el resultado conseguido dependerá de factores tales como el género de texto, la familiaridad del sujeto con el tema, la densidad informativa, las especificidades retóricas, etc.

En el 2001 puse en marcha un nuevo método de enseñanza de lenguas románicas (francés, italiano y portugués), al que posteriormente añadimos el catalán, dirigido a un público adulto hispanohablante: Eurom.Com.Text.

III. PLURILINGÜISMO E INTERCULTURALIDAD

Las sociedades modernas son hoy en día un entorno complejo, caracterizado por una diversidad lingüística y cultural, y por los intercambios entre lenguas y culturas diferentes. La cohesión europea implica una voluntad decidida de comunicar con los otros, de comprenderlos sin, por ello, borrar las diferencias existentes entre sus ciudadanos. Así nace la consciencia intercultural. Esta consciencia hace posible la adquisición de competencias interculturales que, completadas con competencias lingüísticas, posibilitan la comunicación. La interculturalidad hace referencia a una situación de comunicación en la cual los participantes movilizan todas sus capacidades para interactuar unos con otros desplegando un conjunto de estrategias de comunicación en esta interacción: “L’interculturalité est un terme qui désigne tout d’abord une situation de communication dans laquelle les participants mobilisent toutes leurs capacités pour interagir les uns avec les autres et, ensuite, l’ensemble des stratégies de communication mises en oeuvre dans cette interaction” (Bernaus, M.: 2007, p. 13).

La competencia intercultural tiene una importancia extraordinaria porque:

“Chi ha sviluppato una competenza interculturale sa guardare a oggetti culturali, propri ed altrui, da diversi punti di vista, è capace di rapportarsi in modo aperto a realtà differenti dalla propria, senza atteggiamenti di rifiuto a priori, ed è in grado di reagire positivamente alle novità presenti in ambienti diversi, ad accettare positivamente le differenze (...)” (Calzetti, M.T.: 2004, p.4).

El carácter multilingüe de la sociedad europea actual hace que cada vez sea más necesario adquirir competencias plurilingües. Esto significa que el principal objetivo de la educación en lenguas no es dominar una o dos, incluso tres lenguas de manera aislada, sino el desarrollo de competencias a diferentes niveles en varias lenguas, y la experiencia de varias culturas.

Una aproximación plurilingüe es un instrumento de comunicación y de interacción con “los otros” porque desarrolla la creatividad y la curiosidad por el descubrimiento de lenguas y de culturas. No hay que olvidar que la lengua no es sólo un instrumento de comunicación sino un vector privilegiado de la cultura, porque “la langue est tout entière marquée de civilisation, d’une part parce qu’elle est un produit socio-historique et d’autre part dans la mesure où elle est toujours, et avant tout, une pratique sociale” (Dumont, R.: 2008, p. 187).

Lo intercultural “se vive” en la interacción con individuos de otras lenguas y culturas, y consideramos que la IC facilita el desarrollo de esta vivencia, porque es un verdadero motor intercultural.

Nuestro método insiste en la enseñanza simultánea de las cuatro lenguas no solo para sacar provecho del efecto de feedback que genera sino también para favorecer esa percepción de que las lenguas están en correlación e interactúan unas con otras.

IV. EUROM.COM.TEXT: UN NUEVO ENFOQUE METODOLÓGICO

IV.1. Principios metodológicos

Hemos desarrollado un método de enseñanza simultánea de cuatro lenguas románicas (catalán, francés, italiano y portugués) dirigido a un público adulto hispanohablante con la finalidad de llegar a una comprensión “fina” de textos en las lenguas abordadas.

Es porque pensamos en este tipo de destinatario por lo que consideramos que hay que tener en cuenta todos los factores rentables en un proyecto de enseñanza/aprendizaje que evita, en la medida de lo posible, las situaciones de stress debidas a un cúmulo excesivo de dificultades. Por consiguiente, nuestro método favorece la utilización de un filtro emocional positivo, capaz de generar una curiosidad creciente del discente hacia las lenguas abordadas. Este proyecto se sitúa en un marco de comunicación en el ámbito de las lenguas románicas no sólo plurilingüe sino también intercultural.

El destinatario de este método, aunque no conozca las lenguas abordadas, posee una cultura general, en ámbitos diversos, que se ve reflejada en una cantidad de textos considerable que forma parte de su experiencia lectora. Esto implica que, aunque no sea consciente de ello, tiene una competencia textual y metatextual, que puede utilizar para interpretar las informaciones recibidas en lenguas diferentes de su lengua materna. Esos conocimientos textuales y metatextuales, constituyen una especie de “archivo de la memoria” que se abastece no sólo de la educación recibida, sino de la praxis cotidiana de descodificación de mensajes, de las diversas circunstancias de contacto con textos, de los hábitos de lectura y de las estrategias de interpretación.

Hemos tenido igualmente en cuenta los logros de las investigaciones en psicolingüística, que han probado que el locutor de una lengua dispone en un grado más o menos elaborado según la edad, la experiencia y el nivel cultural, de una especie de esquemas ya adquiridos, siguiendo los cuales podrá elegir el modo de estructurar su comunicación, y a los cuales recurrirá en el momento de la recepción y de la interpretación de un texto. Estos esquemas textuales son estructuras generales de conocimiento que resumen las convenciones y los principios de una cultura dada en la construcción específica de textos. Estos esquemas desempeñan un papel fundamental tanto en producción como en comprensión:

“En production, la disponibilité d’un modèle superstructurel permettra une organisation du contenu à transmettre... Diverses recherches montrent bien le rôle facilitateur d’un tel schéma sur la production écrite, ainsi que le contrôle qu’il exerce sur la réalisation des niveaux macro- et microstructuraux qui lui sont subordonnés. En compréhension, la superstructure contribue aux choix impliqués dans la construction macrostructurale; elle exerce des contraintes fortes sur l’application des règles correspondantes : maintenir, par exemple, une information minimale pour chaque constituant obligatoire de la superstructure. Elle peut intervenir, enfin, dans l’allocation des ressources cognitives, puisqu’elle permet au sujet d’anticiper les informations requises par le schéma (...)” (Coirier, P. et al. : 1996, p. 74).

Los esquemas textuales son estructuras globales de conocimiento que resumen las convenciones y los principios observados por una cultura dada en la construcción de tipos de textos específicos.

Nuestro enfoque metodológico, al considerar estos supuestos, se basa en la explotación de los conocimientos textuales y metatextuales de los diferentes géneros y tipos de texto por parte de un locutor hispanohablante. Explota las estructuras discursivas que caracterizan los géneros y los tipos textuales, así como las recurrencias gramaticales correspondientes a cada uno de ellos (vid. Gómez Fernández, A., Uzcanga Vivar, I.). Por lo tanto, nuestra aproximación a la IC es una aproximación descendente: de la macroestructura, es decir, las estructuras discursivas, a la microestructura. Entendemos por microestructura de un texto sus particularidades lingüísticas; estas no deben hacernos olvidar la importancia de las macroestructuras textuales, que organizan la materia lingüística, y que son representadas por los gé-

neros. Nos satisface comprobar que la apuesta metodológica que hicimos para este método de enseñanza en el 2001, coincide con el pensamiento de Bronckart, cuando afirma que “La démarche d’analyse des textes ne peut être que descendante (des activités sociales aux activités langagières, de ces dernières aux textes et à leurs composantes linguistiques)” (Bronckart, J. P.: 2004, p. 102).

IV.2. Los géneros textuales

En uno de los trabajos fundamentales para la teoría de lo géneros, Bakhtine (1984: 285) deja entrever la importancia del dominio de los géneros para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas: “Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l’organisent les formes grammaticales” (Bakhtine, M.: 1984, p. 285) y pone de manifiesto el carácter regulador de los mismos:

“Si les genres du discours n’existaient pas et si nous n’en n’avions pas la maîtrise, et qu’il faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu’il nous faille construire chacun de nos énoncés, l’échange verbal serait quasiment impossible” (Bakhtine, M.: 1984, p. 285).

Basándonos en los resultados de la psicolingüística cognitiva, se puede suponer que todo locutor de una lengua dispone de una especie de “archivos de los géneros” almacenados, de una competencia genérica que depende de varios factores, entre los cuales se encuentran la pertenencia del hablante a una determinada sociedad cultural, el sistema educativo, y las tradiciones retóricas.

Todo locutor de una lengua va adquiriendo un conocimiento progresivo de los diferentes géneros, de sus propiedades lingüísticas, y sociales, y “s’insère de la sorte dans des réseaux de significations collectives cristallisées dans les modèles préexistants (...)” (Bronckart, P.: 2004, p. 105).

El repertorio de los géneros puede variar de un hablante a otro, pero difiere también de una cultura a otra, de modo que los exponentes de varias culturas en la fase de recepción representan y tienen diversas y variadas expectativas respecto a las convenciones del género, respecto a su esquema superestructural. En el caso de las lenguas románicas que hemos abordado, podemos decir que, al ser culturas afines, el modelo superestructural también lo es, lo cual es una ventaja más para un hablante perteneciente a

una de estas lenguas. Los rasgos que pueden variar son, como veremos más adelante, especificidades de tipo lingüístico.

Nuestro método no tiene como finalidad un análisis exhaustivo de los géneros, pero sí pretende sensibilizar y, posteriormente, familiarizar al lector-discente con una visión de los textos como estructuras más o menos cristalizadas de comunicación, porque nuestra experiencia con los informantes nos confirma que esta aproximación descendente de la macroestructura a la microestructura de los textos es el camino más adecuado para una comprensión “fina” de los mismos. Es el género, el que determina los diferentes niveles de textualización: el de la macroestructura (estructura interna organizadora de la información, la disposición de las secuencias características del tipo) y el de la microestructura (léxico y gramatical).

Del mismo modo, el plano peritextual de las fronteras del texto marcadas por el título, subtítulos, la disposición del mismo, así como la utilización de diversas fuentes, etc., está editorialmente estrechamente relacionado con la genericidad.

“Il semble important d’inclure dans la description du genre la combinaison des systèmes sémiotiques mis en jeu. Le genre déclaré agit d’abord comme une instruction pragmatique visant à définir un pacte de lecture. Titre, introduction, résumé, titres de paragraphes, tableaux, gras, italique, sont des parties de la chaîne textuelle graphiquement marquées et contenant des consignes d’interprétation de portée variable. La complémentarité du corps du texte et du paratexte reste à définir pour chaque genre. On considère donc la composante graphique macro- et micro-textuelle comme faisant partie des consignes interprétatives normées par le genre” (Malrieu, D.: 2004, pp. 73-74).

Y efectivamente, el paratexto y el peritexto marcan profundamente la primera aproximación al texto por parte del lector, dado que permiten “orientar la lectura de tal manera que el lector tiene que establecer un nexo entre los elementos paratextuales y el significado del texto” (Alonso, C. y Séré, A.: 2001, p. 27).

Un análisis de los géneros lleva, además, al discente a una apreciación del “contexto cultural” y a un mayor conocimiento de las convenciones genéricas que no son siempre iguales en la lengua materna y en la LE.

Consideramos que la identificación del género y del tipo textual es un punto de partida esencial para la correcta interpretación de un texto en lengua materna y, con mayor motivo, en una LE.

El otro punto de vista que adoptamos, en coherencia con lo expuesto anteriormente, es que el aprendizaje de una lengua debe hacerse en el marco de las estructuras discursivas. Al ser estas las que determinan la microestructura del texto, es decir, sus aspectos léxicos y gramaticales, su identificación permite al discente predecir los aspectos formales del mismo.

V. SELECCIÓN DE UN CORPUS DE TEXTOS COMPARABLES

Habiendo adoptado este punto de partida metodológico, uno de los aspectos fundamentales de nuestro método, ha sido la selección de los textos del corpus, ya que son los “documentos engendradores” del método didáctico mismo. Hemos seleccionado 25 textos por lengua, que forman las 25 unidades didácticas cuadrilingües del método. Durante el proceso de selección de los textos hemos realizado un análisis muy detallado de sus características textuales, considerando la doble vertiente de la producción del texto (= su finalidad comunicativa) y la de la recepción, es decir, la posibilidad de identificar sus aspectos comunicativos, su organización textual, así como las realizaciones formales (gramaticales) correspondientes a estas características discursivas.

Mientras los tipos de texto (descriptivo, explicativo, narrativo, argumentativo y normativo) tienen un carácter universal (correspondientes a los macroactos), el género se comprende como una clase textual marcada por el tipo de contenido, y este es su rasgo universal, textualizado de una forma lingüística específica, que comprende unos rasgos específicos concernientes a la estructuración de la información, y de registro, con unas relaciones específicas entre los interlocutores, relativos, por ejemplo, a la distancia-acercamiento y con determinados canales de comunicación. El concepto de género implica el embalaje específico del mensaje lingüístico en una civilización dada. Por lo tanto, hemos realizado un análisis muy detallado de las características genéricas de los textos seleccionados, para que exista una coherencia textual entre las cuatro lenguas, y siempre teniendo como punto de referencia el destinatario del método.

“L’utente della lingua, nel trovarsi davanti ad un testo di un dato genere (segnalato p. es. dal titolo) nutre già in anticipo certe aspettative sul registro in cui sarà steso il testo e sul modo in cui sarà strutturato e selezionato il contenuto, aspettative che costituiscono una parte essenziale della sua interpretazione de testo, ossia della sua costruzione della coerenza testuale. Se il testo (o parte del testo) non ubbidisce alle aspettative del lettore, ciò disturba, o, nei casi stremi, impedisce la sua interpretazione, in quanto il testo risulta incoerente” (Skytte, G.: 2001, p. 83).

Hemos intentado proporcionar al usuario del método un abanico de textos muy variados, sin incluir textos de especialidad.

Desde el punto de vista del tipo de texto, hemos considerado que todo adulto tiene contacto con textos descriptivos, explicativos, narrativos, normativos y argumentativos.

Los géneros textuales seleccionados son variados y supuestamente conocidos por parte del destinatario del método: la descripción de personajes célebres, de fenómenos de la naturaleza, de lugares geográficos, que podemos encontrar en la prensa o en publicaciones de divulgación; la narración periodística de hechos reales, las informaciones sobre acontecimientos culturales, las críticas de películas o el relato de ficción; la receta de cocina, el horóscopo, o los consejos de las revistas; la opinión del experto sobre asuntos de interés general; el anuncio publicitario, que presenta juegos de palabras, recurso retórico al cual el lector está ya acostumbrado en su lengua materna; el discurso oficial, un ritual discursivo prototípico del ámbito cultural en el que se inscribe nuestro proyecto. Todos estos géneros presentan un esquema estructural, una organización de la información propia de cada uno de ellos.

Todos los textos son textos auténticos sacados de Internet. Los materiales auténticos son una buena base de trabajo por cuanto permiten observar el contexto en el que se construye el sentido, y, por lo tanto comprender el marco referencial de las significaciones socioculturales. Hemos considerado las producciones lingüísticas como muestras de productos, prácticas y perspectivas culturales.

Los textos han sido clasificados en tres grupos atendiendo a criterios de un mayor o menor grado de complejidad en la organización de la información, y de las dificultades relacionadas con el tipo de texto. El primer

grupo comprende 10 textos por lengua pertenecientes a los tipos normativo, descriptivo, explicativo y narrativo. El segundo grupo comprende el mismo número de textos y los mismos tipos, pero el grado de dificultad es mayor: los temas tratados son menos evidentes, y la estructuración de la información menos esquemática. Las secuencias dominantes pertenecen al tipo que clasifica el texto como tal, pero aparecen secuencias variadas pertenecientes a otros tipos, incluidas secuencias argumentativas, lo cual implica una mayor presencia de conectores lógicos. Este grupo se cierra con un texto publicitario, que enlaza con el tercer grupo constituido por 5 textos por lengua argumentativos. Este tipo es, sin duda, el más complejo y el que entraña una mayor dificultad para el discente.

El objetivo del método es que el discente identifique la finalidad comunicativa del texto, el género al que pertenece, dado que es la primera manera de resumir un texto, de interpretarlo globalmente. El segundo objetivo es que sea capaz al final de las 25 unidades didácticas de seguir los diferentes recorridos discursivos, y de percibir los diferentes grados de complejidad en la organización de la información en el marco de un mismo tipo de textos según los géneros que lo materializan, y que constituyen el “embalaje” del mismo y, finalmente, de identificar las estructuras gramaticales y léxicas correspondientes a cada uno de ellos.

V.1. Aspectos problemáticos en relación con especificidades culturales

Un primer problema que se plantea al seleccionar un corpus de textos plurilingüe (en este caso de cuatro lenguas románicas) es realizar un análisis preciso del contexto cultural y lingüístico de pertenencia del grupo destinatario al que va dirigido el material de lectura. Si se piensa en un público adulto que posee una preparación cultural no especializada, es necesario reflexionar también en el grado de conocimientos culturales, entendidos como un “archivo de la memoria” al cual deberán recurrir en el momento de la recepción de un texto en LE, respecto al cual se alimentan expectativas de facilidad o dificultad, que la experiencia de contacto con textos auténticos se encarga de confirmar o de desmentir. Una “vivencia textual” en la propia lengua, que se ha transformado en un verdadero y particular conocimiento, en una habilidad operativa que hacen que el texto en una LE

sea más transparente a los ojos del lector, y lo llevan a identificar estrategias discursivas análogas respecto del argumento de un texto.

En el momento de la selección del corpus se tuvo en cuenta el contexto de recepción, por lo que nuestro punto de referencia ha sido el español de España, con lo que esto conlleva de específicamente cultural, en materia de juicios y expectativas respecto de las otras lenguas y culturas, geográficamente vecinas, pero que pueden ser vistas como próximas o lejanas.

¿Qué repercusiones puede tener esto en cuanto a la recepción de un texto?

Ciertas diferencias lingüístico-culturales pueden perturbar al discente.

Por ejemplo, el empleo natural de anglicismos en la prensa italiana no sólo va contra exigencias normativas que tradicionalmente influyen en la educación lingüística española sino que podría inducir al lector a pensar que el texto que tiene delante es un texto, pongamos, de especialidad o con recursos estilísticos propios del autor, en vez de una simple crónica. Hay que decir que si la correcta identificación del género es fundamental para la interpretación del significado global y más precisamente, del texto mismo, una consideración errónea, debida a los parámetros de juicio sobre el comportamiento “normal” de una lengua, podría constituir una dificultad añadida para una interpretación satisfactoria. Por ello, hemos evitado en la medida de lo posible textos italianos con anglicismos, cuando estos hubieran podido desorientar al lector, y hemos dejado algunos en los que no suponía un problema. Por ejemplo, en la lección 5 dedicada al género receta de cocina, el texto italiano, cuyo título es *Salmone affumicato scozzese*, este aparece también en inglés *Scottish Smoked Salmon*.

Otro aspecto, respecto del uso habitual o normativo de la lengua española, y que puede desorientar al lector, es que una crónica tanto en italiano como en francés, recurre habitualmente a un estilo brillante, polifónico, irónico, todos ellos recursos lingüísticos que el lector en el contexto de origen, considera prototípicos de la escritura periodística, pero que el nuevo lector, no esperaba encontrar, y siente como soluciones lingüísticas marcadas, o características de otras clases de textos, en las cuales esos mismos recursos lingüísticos serían empleados en la lengua del lector. Así en la crónica periodística italiana, son frecuentes algunos manierismos típicos y que se usan únicamente en el ámbito periodístico y no por la sociedad de hablantes italianos. El uso, por ejemplo, de la expresión *il condizionale è d'obbligo*, una

frase típica del género de la crónica, y que no tiene ninguna vitalidad fuera de él, y que se emplea junto a otro manierismo recurrente en el hábito de redacción periodística, el uso del condicional, para expresar que no se está seguro de algo: *Andreotti avrebbe detto* significa *se dice que Andreotti había dicho*.

Incluso en los textos publicitarios de la lección 19 del método, el italiano y el francés usan un lenguaje brillante y retórico, que difiere del estilo de las otras dos lenguas y del español. Aunque todo lector está familiarizado con los juegos de palabras utilizados frecuentemente en la publicidad, esta diferencia de estilo, supone una dificultad añadida para nuestro destinatario. Sin embargo, hemos mantenido el género publicitario, porque nos parece no sólo pedagógicamente muy interesante, sino también desde el punto de vista cultural: “Banque de l’imaginaire, miroir du rêve, la publicité est ainsi un moyen privilégié d’accéder aux représentations collectives dominantes au sein d’une société” (Capucho, M. F.: 2010, p. 1).

Otro factor relevante es la representación que un hispanohablante tiene de las otras lenguas románicas. La sensación de distancia, o lo que es peor, la consideración de menor prestigio de una lengua respecto a otra, como puede ser el caso del español respecto al portugués, debida simplemente a una falta de conocimiento del otro, puede generar expectativas de dificultad que constituyen una verdadera y particular venda que obstaculiza también el reconocimiento de soluciones formales, morfosintácticas, que después, en la práctica, se muestran por el contrario mucho más próximos respecto a una lengua, como el italiano, cuya representación es positiva, y está considerada en una posición de igualdad, independientemente de un conocimiento efectivo de esta lengua. Un ejemplo podrá ilustrar este problema. En el momento de elegir dentro del primer bloque de textos, un texto representativo de “definición enciclopédica de un personaje famoso perteneciente al mundo de la cultura” – literatura, arte o ciencia –, lo que habría permitido reconocer con bastante facilidad la organización de la información o estructura interna del texto, sin ninguna duda análoga por cuanto el género existe en las cuatro lenguas objeto de estudio, el referente “famoso”, resultaba, incluso a los propios integrantes del equipo, fácilmente evocable en francés, italiano, en menor medida en catalán, pero difícil en portugués. Al respecto de la representación de una lengua, consideramos esencial elegir textos que favorezcan una representación positiva. Así, por

ejemplo, en el género divulgación científica, hemos elegido para el portugués un texto que divulga los resultados de las investigaciones realizadas en la actualidad por Antonio Damasio.

Otro aspecto importante de nuestro corpus y que merece algún comentario es el papel de Internet como fuente muy útil y rica para proporcionar textos auténticos, pero que, a veces, hace que el criterio de reconocimiento del género textual sea menos seguro. Durante la confección del corpus, en el momento de la búsqueda de textos breves que presentasen, sin entrar en el ámbito de los textos de especialidad, fenómenos conocidos o de común interés, relacionados con el mundo de la medicina o de la ciencia, nos vimos confrontados al hecho de que los textos divulgativos (también en soporte papel), aunque con un mismo tema que caracteriza momentos discursivos análogos, no estaban organizados y presentados del mismo modo, debido en parte a que la opinión pública podría vivir determinadas circunstancias con una sensibilidad diferente, y en parte también a la tradición de una escritura divulgativa diferente; por ejemplo, la actitud y el grado de preocupación real por los temas ambientales no es en absoluto global y universal.

El otro problema que se presenta cuando se seleccionan textos de la red, por ejemplo, en el portal www.virgilio.it, es que, después de haber encontrado un texto cerrado que respondía completamente a nuestras exigencias didácticas, este presentaba a menudo continuas referencias a otros y sucesivos posibles momentos de lectura, técnicamente posible gracias a un simple click sobre la palabra-link de acceso; con lo cual, el texto adquiría una nueva dimensión comunicativa, casi la de un anuncio publicitario de otros materiales, y devenía inutilizable por estar cargado de reenvíos intertextuales, lo cual habría perturbado seguramente al lector.

VI. CONCLUSIÓN

Nuestro método de enseñanza de lenguas románicas integra la dimensión plurilingüe y pluricultural en la enseñanza/aprendizaje de estas. Consideramos que es una apuesta decidida por la expansión del catalán, francés, italiano y portugués. En este sentido, podemos adelantar que se va llevar a cabo una enseñanza reglada con nuestro método como asignatura optativa, dentro de la nueva titulación de Estudios Franceses en la Universidad de Salamanca.

Desde el punto de vista metodológico, la rentabilidad de esta aproximación a la intercomprensión plurilingüe es que, si se crea en el discente el hábito de la observación de los textos en tanto en cuanto esquemas organizados de comunicación, y es capaz de identificar las características gramaticales correspondientes, entonces, le habremos proporcionado una herramienta fundamental para una comprensión no sólo global sino “fina” de las lenguas románicas abordadas. Esperamos que el discente, cuando haya seguido los 5 itinerarios discursivos (argumentativo, descriptivo, explicativo, narrativo y normativo) a través de los géneros seleccionados que componen el método, se dé cuenta de que las lenguas románicas abordadas no le son en absoluto “extranjeras”, y que se sienta interesado por el descubrimiento de lenguas, incluida la suya propia.

Por otra parte, creemos que al incidir también en las recurrencias gramaticales que caracterizan los géneros y los tipos de texto, le estamos facilitando una posterior producción en estas lenguas, por la eficacia pedagógica del aprendizaje de las estructuras gramaticales de una lengua en su contexto comunicativo, y, por lo tanto, funcional.

Pretendemos que la intercomprensión plurilingüe llegue a ser, como dijo Michel Lefranc, director del CELV, durante el desarrollo del *Colloque sur l'intercompréhension des langues romanes* (Monaco, 2001) al cual asistí como representante del Ministerio Español de Educación, un instrumento de lo cotidiano y no sólo de las lenguas de especialidad o de los discursos especializados. En este sentido, la intercomprensión favorece el plurilingüismo, y con ello, la recepción de la diversidad cultural europea.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, C., SÉRÉ, A. (2001), *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*, Buske Verlag, Hamburg.

BAKHTINE, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.

BERNAUS, M. (2007), *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

BLANCHE-BENVENISTE, CI., MOTA, A., SIMONE, R., UZCANGA VIVAR, I. (1997), *Eurom-4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, La Nuova Italia, Firenze.

- BRONCKART, J.-P. (2004), “Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique”, *Langages*, n° 153, pp. 98-108.
- CALZETTI, M.-T. (2010), *Le lingue straniere, occasioni da cogliere*, www.indire.it
- CAPUCHO, M. F. (2010), *La pub à la télé : art, marketing et pédagogie*, www.fran-parler.org
- COIRIER, P., GAONAC'H, P., PASSERNAULT, M. (1996), *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*, Armand Colin, Paris.
- DUMONT, R. (2008), *De la langue à la culture. Un itinéraire obligé*, L'Harmattan, Paris.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, A., UZCANGA VIVAR, I. (2008), “De l'exploitation des genres textuels et types discursifs”, *Les Langues Modernes* n° 1.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, A., UZCANGA VIVAR, I. (2008), “Eurom.Com. Text: etiquetado semántico”, *Synergies Espagne* n° 3, pp. 171.186.
- HOSENFELD, C. (1989), “Case Studies of ninth grade readers” in Anderson J. Ch., Urquhart, A. H. (eds.), *Reading in a Foreign Language*, Longman, London and New York.
- MALRIEU, D. (2004), “Linguistique de corpus, genres textuels, temps et personnes”, *Langages*, n° 153, pp. 73-85.
- SKYTTE, G. (2001), “Coerenza e equivalenza testuale: preliminari per uno studio comparativo dei generi” in Prandi, M., Ramat, P. (eds.), *Semiotica e Linguistica, Per ricordare Maria Elisabeth Conte*, Franco Angeli, Milano.
- UZCANGA VIVAR, I., “Intercompréhension plurilingue : structures discursives et collocations” in Castagne, É. (ed.) *Intercompréhension et inférences*, Presses Universitaires de Reims, Reims.

14. Le web 2.0, un avenir pour l'apprentissage des langues romanes

I. INTRODUCTION

Depuis la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe : 2000) (désormais CECRL), la perspective actionnelle a été retenue comme fondement de l'enseignement des langues dans les écoles publiques de très nombreux pays et dans une très grande partie des institutions dispensant des cours de langues européennes. Cette approche conçoit l'apprenant et l'utilisateur comme des « acteurs sociaux » et encourage le travail collaboratif ou, pour reprendre les termes de C. Puren (2004), la co-action.

Parallèlement à la mise en place de cette perspective actionnelle, on note sur Internet l'émergence de ce qu'il est convenu d'appeler maintenant web 2.0, web social ou encore web participatif, lequel est essentiellement fondé sur la co-action et les interactions entre internautes.

Nous entendons dans cette contribution faire ressortir comment cette convergence peut être mise à profit pour faire évoluer l'enseignement/apprentissage des langues vers une approche interactionnelle fondée sur des tâches de la vie réelle à réaliser au sein d'interactions sociales dépassant le cadre du groupe enseignant-apprenants.

II. DIMENSION SOCIALE ET PARTICIPATIVE DU WEB 2.0

Le web 2.0 est le fruit de l'émergence sur Internet de nouvelles pratiques liées à de nouvelles applications telles que les blogues, les wikis, les moteurs de réseaux sociaux, les moteurs de partage de fichiers (textes, images fixes, vidéos, audio...), les logiciels de partage de favoris ou de travail collaboratif, etc. Ce nouveau web est communément appelé web social ou web participatif. Ces deux dénominations reflètent les usages des internautes rendus possibles par la technologie.

II.1. Web social

La dimension sociale du web 2.0 est probablement l'une des plus mises en lumière par les médias, la popularité des réseaux sociaux tels que Facebook contribuant largement à la diffusion de cet aspect de l'évolution de la Toile. Les moteurs de réseaux sociaux, mais aussi les blogues et de nombreuses applications en ligne qui ne cessent d'apparaître favorisent les interactions synchrones et asynchrones entre les personnes et la création ou le renforcement de réseaux sociaux virtuels reprenant ou non des réseaux sociaux préexistant dans le réel. Le web 2.0 est ainsi devenu un espace où les actions des internautes s'inscrivent dans des interactions sociales riches et multiples, l'internaute est sur le web 2.0 un « acteur social » à part entière.

II.2. Web participatif

La dimension participative est souvent moins directement perçue par les internautes. L'idée de web participatif découle de la définition du web 2.0 comme une plateforme tirant profit de l'intelligence collective. Tim O'Reilly, qui a largement contribué à lancer et définir le concept de web 2.0, notamment à travers son article « *What is Web 2.0* » (O'Reilly : 2005), souligne que les entreprises de ce nouvel Internet proposent des services, des logiciels performants, mais peu voire pas de contenus. Ceux-ci sont fournis par les internautes eux-mêmes. C'est le principe de l'encyclopédie en ligne Wikipédia dont les articles sont écrits, revus, discutés et corrigés par les internautes. Le web 2.0 contribue ainsi à une forte démocratisation de la publication et rompt les mécanismes de pouvoir qui restreignaient ces possibilités et faisaient que le sujet avait besoin d'acquiescer ou de se voir reconnaître le droit au discours (Foucault : 1969).

II.3. Du web 1.0 au web 2.0, évolution de l'Internet

Le web 2.0 marque ainsi une évolution importante de la Toile, remplaçant l'unidirectionalité du web 1.0 (baptisé ainsi à posteriori) sur lequel quelques acteurs (individus, groupes, entreprises...) avaient la possibilité (financière, technique...) et/ou la légitimation de mettre en ligne des contenus que les internautes allaient consulter par une multidirectionalité où chaque individu disposant d'un accès Internet peut, grâce à des logiciels simples et gratuits, agir et interagir sur le web par des contributions s'adressant potentiellement à l'ensemble des internautes. Chacune de ces actions et interactions contribue — tout au moins théoriquement — à l'intelligence collective dont le web 2.0 serait le dépositaire.

Grâce à de nombreuses applications de plus en plus performantes, le web 2.0 vise à dépasser la simple contribution de l'individu pour permettre une construction collaborative des informations — au sens large de la théorie de l'information. Wikipédia, grâce à la technologie du wiki, se construit précisément sur ce principe de collaboration. Des internautes disposant de compétences et connaissances différentes contribuent à leur façon à la co-construction d'un espace de savoir.

Avec l'apparition de logiciels en ligne de plus en plus performants, notamment des suites bureautiques gratuites permettant de travailler à plusieurs simultanément sur les mêmes documents sans aucun conflit de sauvegarde, on voit se multiplier les pratiques de partage de document et de collaboration en ligne.¹

Ces évolutions, auxquelles de nombreux apprenants participent activement dans leur vie quotidienne, tout au moins dans les pays du nord, ouvrent de nouvelles perspectives en didactique des langues. Pourtant les potentialités du web 2.0 restent encore peu exploitées, alors qu'elles permettraient à l'apprenant d'agir et interagir en langue-cible au sein d'interactions sociales riches et variées. Les *Cahiers pédagogiques* ont publié en juin 2010 un numéro intitulé « Le web 2.0 et l'école » qui regroupe des articles centrés sur des expériences menées sur le web 2.0. On notera que la très grande majorité sont des utilisations de logiciels en ligne (notamment des blogs)

1. Le terme de web 3.0 s'applique souvent à cette évolution en cours du web et des pratiques, il annonce la fin des logiciels installés localement et la généralisation des logiciels et du stockage en ligne de documents entièrement partageables.

permettant une meilleure socialisation des productions des apprenants au sein du groupe enseignant-apprenants, voire au sein de la communauté scolaire, mais qu'une réelle ouverture sur d'autres interactions est rare. Si l'on cherche une explication, on la trouvera, partiellement en tout cas, dans l'idée même de *perspective* actionnelle et dans le rapport qu'entretient le CECRL avec la vie réelle.

III. DIMENSION SOCIALE ET PERSPECTIVE ACTIONNELLE

L'aspect social de la communication et de l'action est reconnu par le CECRL, l'usager de la langue tout comme l'apprenant étant considérés comme des « acteurs sociaux ». Les auteurs du CECRL soulignent explicitement l'importance du social lorsqu'ils précisent que les activités langagières « s'inscrivent [...] à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL : 2000, p. 15). Le CECRL indique également dès le chapitre 1 qu'« en tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux ». (CECRL : 2000, p. 10)

Quant aux tâches communicatives, elles sont essentiellement définies comme suit :

- les « tâches 'cibles' ou de 'répétition' ou 'proches de la vie réelle' sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels »,
- les « tâches pédagogiques communicatives [...] assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ». Elles « visent à développer une compétence communicative » et sont fondées sur un « faire-semblant accepté volontairement ». (CECRL 2001 : p. 121)

Dans les deux cas, les tâches sont définies par rapport à la vie réelle. Dans le second cas, elles en sont « assez éloignées » tandis que dans le cas des tâches cibles, elles en sont « proches ». Cependant, jamais le CECRL n'envisage explicitement de véritables tâches de la vie réelle et ce même si, dans la version anglaise, les tâches cibles sont définies comme *real-life tasks* car, comme le précise le texte, le terme est à prendre au sens de *reflecting 'real-life' use*.

Dans la conception des auteurs du CECRL, la classe de langue reste un lieu de « répétition » qui prépare à des tâches que l'apprenant sera peut-être amené à accomplir dans la vie réelle. Idée que reflète parfaitement l'utilisation du mot « perspective » pour nommer l'approche retenue par le CECR. Certaines tâches sont fondées sur la simulation (le « faire semblant »), d'autres se rapprochent de la réalité, mais restent des préparations à cette réalité.

Nous n'entendons nullement remettre en cause le bien-fondé et les apports d'une telle approche, nous entendons seulement montrer qu'avec l'apparition du web 2.0, il est aisément possible de proposer aux apprenants des tâches de la vie réelle et que celles-ci permettent de prendre en compte pleinement la conception contemporaine de la compétence communicationnelle telle qu'elle est définie par les philosophes du langage.

IV. DES TÂCHES DE LA VIE RÉELLE ET UNE APPROCHE INTERACTIONNELLE POUR DÉVELOPPER UNE COMPÉTENCE COMMUNICATIVE FORTE

Eric Grillo (2000) pose que c'est la relation sociale qui détermine les actes et l'intention même de la communication.

À y regarder de près, l'aptitude à la communication [...] réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée. Par où il devient clair que la spécification du vouloir-dire [...] s'effectue elle-même sous contrainte relationnelle (Grillo 2000, p. 257).

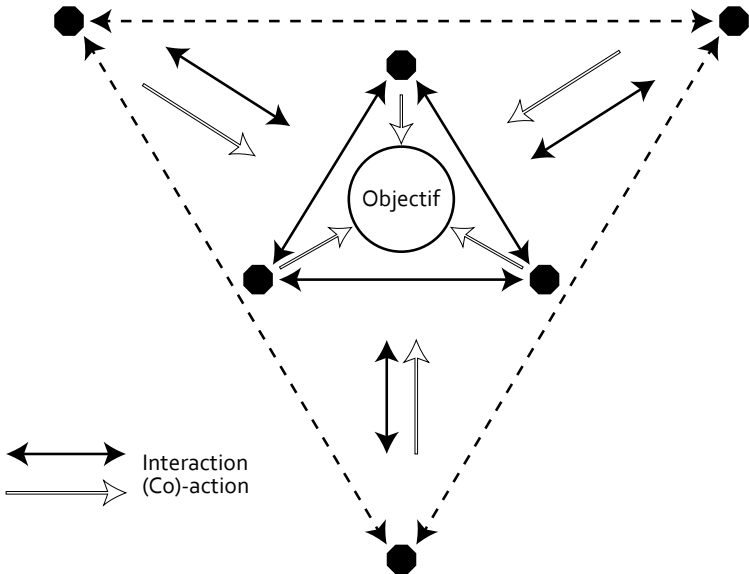
En amont de toute communication, il y a donc la relation sociale et une intention. Et c'est la relation qui détermine et l'utilisation de la langue et l'intention même. En d'autres termes, communiquer, c'est agir sous contrainte relationnelle ou plus trivialement : on ne dit pas la même chose de la même façon avec la même intention à deux personnes avec lesquelles on entretient des relations différentes.

On peut généraliser cette idée à toute forme d'action car, comme le rappellent Christian Brassac et Nicolas Gregori (2000 : 5) dans un article sur la mise en œuvre de projets et parlant des « conduites humaines » (à comprendre ici au sens d'actions), « il est nécessaire de les considérer

comme des activités contextualisées dans des situations authentiques, interactionnelles ».

Cela nous conduit à poser que dans toute tâche, il y a un aspect actionnel et un aspect interactionnel ou relationnel et que l'aspect actionnel est largement déterminé par l'interactionnel. Poser cela demande bien entendu de s'interroger sur le type de tâches à proposer aux apprenants de langue et notamment sur les relations sociales qui vont sous-tendre la réalisation de ces tâches.

Dans la réalité, les interactions sociales autour d'une tâche peuvent être extrêmement complexes et variées. Il peut s'agir des relations unissant entre eux les destinataires d'une tâche — qui peuvent également en être les commanditaires — de même que celles mettant en contact destinataire(s) et celui ou ceux qui réalisent la tâche. Il peut également s'agir, si la tâche est réalisée par plusieurs personnes, des relations unissant ces individus. Tous peuvent avoir un objectif commun impliquant une co-action : la réalisation de la tâche. La figure ci-dessous rend compte de la complexité de ces interactions sociales.



Si on ne propose que des tâches faisant appel à une forme quelconque de simulation, la relation sociale sera elle aussi simulée et donc faussée. Si on propose des tâches à réaliser au sein du groupe d'apprenants et dont celui-ci soit aussi le destinataire, on n'entraîne l'apprenant qu'à (inter)agir au sein de son groupe. Si on propose des tâches dont l'enseignant est le (seul) destinataire direct ou indirect, on risque de fausser gravement l'authenticité de la communication et de l'action. Nous avons ainsi pu montrer (Jeanneau/Ollivier : 2009) que sur un forum ouvert par une enseignante pour permettre des échanges entre étudiants de FLE et francophones, le contenu et la forme des contributions des étudiants avaient largement été déterminés par la relation apprenants-enseignante, celle-ci devenant le destinataire indirect des contributions du fait qu'elle en était aussi au final l'évaluatrice.

Si l'on veut donc que les apprenants puissent communiquer et agir dans des contextes différents avec des personnes différentes, il semble opportun de leur proposer des tâches de la vie réelle à réaliser au sein d'interactions sociales réelles dépassant le cadre du groupe enseignant-apprenants. Si cela pouvait s'avérer difficile il y a encore quelques années surtout dans des contextes d'apprentissage hors de pays francophones, l'émergence du web 2.0 rend la chose maintenant facilement réalisable.

V. EXEMPLES DE TÂCHES DE LA VIE RÉELLE SUR LE WEB 2.0

De par sa nature même, le web 2.0 est un espace privilégié pour la mise en œuvre d'une approche interactionnelle prévoyant des tâches de la vie réelle à accomplir en dehors du groupe enseignant-apprenants. Il existe en effet de nombreux sites qui vivent des contributions des internautes. Certains sites ont été conçus tout spécialement pour des apprenants de langues, c'est le cas notamment de réseaux sociaux en ligne dédiés à l'apprentissage des langues tels que Busuu (<http://www.busuu.com>), LingQ (<http://www.lingq.com>) ou Speakmania (<http://www.speakmania.com>). Reprenant sur le web 2.0 le principe ancien des correspondants et misant sur l'apprentissage en tandem, ces sites proposent, outre des exercices interactifs — souvent très traditionnels —, la possibilité d'entrer en contact avec d'autres apprenants et de discuter en ligne dans le but d'apprendre la langue de l'autre.

Beaucoup de sites qui n'ont pas été conçus pour des apprenants peuvent cependant être utilisés par ceux-ci afin de pratiquer la langue cible et d'agir

et interagir avec d'autres internautes et de devenir ainsi des acteurs sociaux dépassant leur seul statut d'apprenant. Citons par exemple les forums de voyage, comme le proposent Mangenot et Louveau (2006) en soulignant qu'à travers cette activité les apprenants « s'engagent dans une communication réelle. » (2006, p. 99). Les apprenants disposent de connaissances sur leur pays qu'ils peuvent partager avec des internautes désireux de s'y rendre. Les grands forums de voyage proposés par des guides renommés regorgent de questions des internautes sur divers pays. Il est possible aux apprenants de repérer une ou deux questions et d'y apporter une réponse dès le niveau A2, l'important n'étant pas la qualité de la langue, mais de l'information transmise.

Il est également possible d'envisager de participer à d'autres types de forum, d'espaces d'échanges en ligne ou de wikis. Le lecteur intéressé trouvera dans un ouvrage que nous publions (Ollivier & Puren : 2011) plusieurs idées de tâches de la vie réelles à réaliser sur le web 2.0.

Nous avons ainsi montré qu'avec des étudiants disposant d'un niveau suffisant — à partir de B2 —, il est possible de contribuer à enrichir l'encyclopédie en ligne Wikipédia (Ollivier : 2010). L'analyse des réponses des étudiants à un questionnaire post-expérience a fait ressortir le haut degré de motivation des participants et que cette motivation était due en grande partie au fait que la tâche était réelle et que les textes produits étaient lus par d'autres personnes que les autres étudiants et l'enseignant. Plusieurs apprenants ont en effet mentionné comme facteur de motivation le fait d'être publié et lu par d'autres internautes et de ne pas écrire seulement pour le professeur et pour leurs pairs. Ils ont apprécié qu'il s'agisse de quelque chose de réel, d'un travail durable faisant sens et de productions qui sont lues par de vrais lecteurs intéressés par les informations véhiculées.

Si vaste que soit le web 2.0 et si nombreuses que soient les possibilités d'agir et interagir sur des sites préexistants, les opportunités ne sont cependant pas toujours facilement identifiables ni par les apprenants ni par les enseignants. De plus, les apprenants ne disposent pas forcément du niveau nécessaire pour participer aux sites du web 2.0 ou les thématiques abordées ne sont pas directement intéressantes ou pertinentes pour eux. Il nous semble donc opportun d'envisager la conception et la mise en ligne de sites 2.0 proposant aux apprenants des occasions d'agir et interagir avec d'autres

apprenants, mais aussi avec des locuteurs natifs. L'un des premiers sites de ce type à avoir vu le jour est le produit du projet européen Babelweb, fondé sur un principe de conception innovant.

VI. BABELWEB ET LA DIDACTIQUE INVISIBLE COMME PRINCIPE DE CONCEPTION DE SITE PÉDAGOGIQUE

Créer un site 2.0 à vocation pédagogique place les concepteurs devant un défi. Si ce site est clairement pédagogique, l'apprenant risque, si l'on suit la théorie actuelle de la compétence communicationnelle, de s'y comporter comme un apprenant et non comme un usager de la langue à part entière. Il risque de considérer ce site comme un lieu de répétition et de préparation à la vie réelle et non comme un lieu d'utilisation réelle et authentique de la langue.

Pour répondre à ce défi, le projet européen Babelweb (<http://www.babelweb.eu>), s'est construit sur le principe de didactique invisible que nous avons fait émerger. La notion est inspirée du théâtre invisible développé par Augusto Boal dans le cadre de son théâtre de l'opprimé. Dans le théâtre invisible, les spectateurs sont confrontés à des scènes préparées et jouées par des acteurs dans des lieux publics sans qu'il soit jamais révélé qu'il s'agissait de théâtre. Le but est que les spectateurs s'impliquent réellement dans des scènes suscitant, sur le coup, un engagement et, par la suite, une réflexion sur un problème social particulier.

La didactique invisible vise, dans un premier temps, à concevoir, à partir d'une réflexion didactique en termes d'objectifs et de niveau par exemple, des tâches adaptées aux besoins et intérêts des apprenants et qui puissent également intéresser des locuteurs natifs et, dans un deuxième temps, à les mettre en ligne sur un site qui n'ait pas d'apparence didactique, mais ressemble autant que faire se peut à un site du web 2.0. Cela a un double objectif : d'une part, l'apprenant pourra s'y comporter comme un réel usager de la langue et acteur social s'inscrivant dans le réseau d'interactions du site. D'autre part, des locuteurs natifs découvrant le site y verront un des nombreux sites du web 2.0 et pourront y participer eux aussi.

Le principe semble fonctionner puisqu'une première analyse montre que des locuteurs natifs participent à Babelweb et que le comportement lan-

gagier et social des apprenants est très proche de celui des locuteurs natifs. (Jeanneau/Ollivier : 2009).

Notons également que le projet a pris la décision de proposer aux internautes de participer aux tâches dans la langue romane de leur choix. Il ne nous semblait en effet pas opportun de créer des sites séparés en fonction des langues, mais plutôt de mettre en œuvre l'intercompréhension entre langues romanes pour développer des sites multilingues devant favoriser le plurilinguisme des participants.

Avant de conclure cette contribution, nous aborderons, en relation avec le rôle de l'enseignant dans une approche interactionnelle, une des réserves rencontrées parfois quant à la participation des apprenants à des tâches de la vie réelle sur des sites du web 2.0 : le risque que peut représenter ce genre de tâches.

VII. PRÉSERVATION D'UN ESPACE D'APPRENTISSAGE PROTÉGÉ ET RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS UNE APPROCHE INTERACTIONNELLE

Certains auteurs tels que F. Mangenot et F. Penilla (2009, p. 90) craignent que « trop de réalité [...] met[te] les apprenants en danger » et se prononcent en faveur non de tâches de la vie réelle, mais de tâches plausibles, cette plausibilité étant fonction entre autres de « la pertinence et de la vraisemblance de la mise en situation [...] proposée. » En 2006, F. Mangenot et E. Louveau précisait cette idée de vraisemblance, définissant une tâche comme une « activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule » (Mangenot/Louveau : 2006, p. 38). On en reste donc à des simulations présentant une forte similitude avec la vie réelle, quant aux interactions, elles restent largement limitées à celles existant au sein du groupe apprenants-enseignant.

La réserve exprimée est à prendre au sérieux, l'apprenant a en effet besoin d'un espace protégé pour apprendre, mais il doit aussi, pour les raisons que nous avons énoncées ci-dessus, être amené à utiliser la langue dans des tâches de la vie réelle dès que cela est possible. C'est l'enseignant en repensant son rôle qui va pouvoir contribuer à minimiser la prise de risque. Il ne s'agit en effet pas de lancer l'apprenant dans la réalisation de tâches

de la vie réelle sans lui fournir le soutien et l'accompagnement nécessaires. L'enseignant est celui qui propose des tâches en ligne qu'il a repérées et sélectionnées, mais surtout il doit devenir celui qui va aider l'apprenant à les réaliser. Il peut lui proposer des parcours d'apprentissage qui lui permettront d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à la réalisation de la tâche. Il peut aussi lui proposer de l'aider dans l'accomplissement de la tâche. L'enseignant peut ainsi devenir pleinement un « facilitateur », un expert que l'apprenant va consulter en cas de besoin, cela pouvant aller jusqu'à une correction des productions avant publication sur demande des apprenants. L'enseignant recrée ainsi un espace protégé en amont du passage à la vie réelle.

Il doit en tout cas éviter d'être perçu comme le destinataire, même indirect, des actions et interactions des apprenants. Il nous semble pour cela important que dans les tâches de la vie réelle il se départe entièrement de son rôle d'évaluateur. Les tâches de la vie réelle doivent en effet être des occasions d'agir et interagir réellement et d'apprendre à travers ces actions. L'évaluation sera le fait des internautes qui, grâce aux fonctions d'interaction et collaboration du web 2.0, pourront réagir aux actes des apprenants. L'enseignant pourra tout au plus procéder éventuellement à une évaluation formative, toute évaluation sommative devra être effectuée sur d'autres types de tâche au risque sinon de perdre les atouts que représente l'introduction de tâches de la vie réelle dans une approche interactionnelle.

VIII. PERSPECTIVES

Sur la base des théories de la compétence communicative, nous avons fait ressortir l'importance de proposer, en plus des tâches cibles et des tâches didactiques prévues par le CÉCRL, des tâches de la vie réelle. Nous avons montré les atouts qu'elles comportent en termes d'authenticité de communication et d'action.

L'émergence du web 2.0 doit amener à repenser la didactique des langues. Le fait que les nouvelles applications du web permettent d'agir et interagir facilement au sein d'interactions sociales variées doit inciter à proposer aux apprenants des tâches de la vie réelle à réaliser en ligne.

Des actions de formation et des publications restent nécessaires pour faire découvrir aux enseignants les sites d'intérêt proposant des tâches adaptées

aux besoins et compétences des apprenants. En outre, nous ne pouvons qu'appeler de nos vœux la création de sites tels que Babelweb qui proposeraient des tâches à accomplir en ligne en agissant et interagissant avec la plus grande authenticité possible avec d'autres internautes, apprenants et locuteurs natifs. Au cours des 15 dernières années, de nombreux sites d'apprentissage proposant essentiellement des activités interactives ont vu le jour, il est temps de se tourner vers des sites exploitant pleinement les potentialités du web 2.0.

IX. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris. Également disponible en ligne : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (cité CECRL).

FOUCAULT, M. (1969), *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris.

GRILLO, É. (2000), *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*, Peter Lang, Publications Universitaires Européennes, Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Wien.

JEANNEAU, C., OLLIVIER, C. (2009), « Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues », in Develotte, C., Mangenot, F., Nissen, E. (coord.), *Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité)*, Université Stendhal-Grenoble 3, 5-7 juin 2009, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2009.htm.

LOUVEAU, E., MANGENOT, F. (2006), *Internet et la classe de langues*, Paris, Clé International.

MANGENOT, F., PENILLA, F. (2009), « Internet, tâches et vie réelle », in ROSEN, E. (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Recherches et applications*, n° 45, Clé International, Paris, pp. 82-90.

OLLIVIER, C. « Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés », in Desmet, P., Rivens, A. (dir.), *Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies, Revue française de linguistique appliquée*, vol. 15, 2010-2.

OLLIVIER, C., PUREN, L. (2011), *Le Web 2.0 en classe de langue*, éditions Maison des langues, Paris.

O'REILLY, T. (2005), *Qu'est-ce que le web 2.0 : modèles de conception et d'affaires pour la prochaine génération de logiciels*, Traduction française avec l'autorisation des éditions O'Reilly, <http://www.eutech-ssii.com/ressources/1>.

PUREN, C. (2004), « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Actes du XXV^e Congrès de l'APLIUT*, 5-7 juin 2003 à Auch, Les Cahiers de l'APLIUT, vol. XXIII, n° 1, février 2004, pp. 10-26. Également en ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Russie3/puren.pdf>.

15. Influența limbii engleze asupra limbii române după 1990 (cu specială referire la domeniul medicinei)

I. 1. INTRODUCERE

Despre influența actuală a limbii engleze asupra limbilor romanice s-a scris și se scrie mult. De aceea, am ales spre analiză un aspect mai puțin studiat, legat de contactul lingvistic dintre română și engleză, limbi înrudite genetic doar prin apartenența la familia indo-europeană, și anume influența englezei asupra limbii române din domeniul medical. Ceea ce interesează lucrarea de față este valul puternic de influență engleză produs în România, după căderea dictaturii comuniste, care este în plină manifestare în prezent.

Se știe că influența englezei asupra românei nu este un fenomen recent, ea are o vechime de peste un secol și jumătate, timp în care s-a exercitat la început mai puțin direct și mai mult prin intermediul altor limbi — în special franceza, dar și germana și rusa — cu precădere asupra terminologiilor științifico-tehnice. În medicină, deschiderea granițelor după 1990 a făcut posibil accesul lumii medicale românești la informațiile științifice de ultimă oră, vehiculate în noua *lingua franca* a comunicării medicale, limba engleză. În medicină a existat întotdeauna o tendință de consacrare a unei limbi unice, internaționale (cum a fost cândva, spre exemplu, limba latină),

care să faciliteze comunicarea între specialiștii din țări diferite și să susțină, în acest fel, progresul științific comun.

Limbajul medical românesc, limbaj științific de descendență greco-latină, printre ale cărui caracteristici se numără și o puternică tendință conservatoare, a fost dominat, o perioadă lungă de timp (de la mijlocul secolului al XIX-lea până în prima jumătate a secolului al XX-lea), de influența franceză. Însuși cel care este considerat creatorul stilului științific medical românesc modern, Nicolae Krețulescu, era un medic cu o vastă cultură franceză, care, spre mijlocul secolului al XIX-lea, traducea din autori francezi, într-un moment în care din limba română lipseau mulți termeni de specialitate (cf. Ursu, N. A.: 1962, pp. 75-76).

Chiar și în anii '60 limbajul medical românesc avea încă un pronunțat caracter franțuzesc, termenii medicali de origine franceză, mulți dintre ei fiind concepuți prin compunere savantă, cu afixe și rădăcini greco-latine, adaptându-se, în general, cu succes la lexicul românesc. Cât timp s-a aflat sub influența franceză, limba română din domeniul medical a continuat să fie cultivată și atent supravegheată. Lucrările medicale românești de referință din perioada anilor 1940-1960, cum sunt cărțile *Elemente de fiziologie normală și patologică* (Benetato, G.: 1962), *Clinică și patologie medicală, probleme și lecțiuni* (Hațieganu, I.: 1955), *Tratat elementar de semiologie și patologie medicală* (Hațieganu-Goia: 1941, 1942), nu abundau în neologisme, iar termenii noi, împrumutați, în cele mai multe cazuri, din franceză, erau folosiți cu prudență la început, explicați între paranteze, iar apoi adaptați la pronunția și gramatica limbii române, împrumuturile neologice fiind, astfel, asimilate în mod corect. O dovadă a grijii acordate îmbogățirii, dar și apărării și conservării limbii române folosite în medicină o constituie faptul că neologismele pătrunse în română în acea perioadă au rezistat până în prezent.

De la sfârșitul secolului al XX-lea, când limba franceză a fost înlocuită din poziția de limbă internațională a științei și tehnicii de către limba engleză, și până în prezent, limba engleză a dominat evoluția limbajului medical internațional. Din anii '90, ofensiva limbii engleze asupra românei medicale a început să se manifeste deosebit de puternic, prin împrumuturi lexicale, semantice și prin calcuri lingvistice de diferite tipuri (lexicale, gramaticale,

frazeologice), astfel încât, prin acumulare, fenomenul a determinat, în timp, chiar și modificări la nivel morfo-sintactic.

Studiul de față își propune o analiză a influenței limbii engleze asupra limbii române din domeniul medical, la nivel lexico-semantic, în perioada de după 1990. Sunt vizate mai ales efectele negative ale contactului lingvistic, cum este apariția unor ambiguități, improprietăți sau chiar erori, provenind cel mai adesea din traduceri literale, din ce în ce mai numeroase în ultimul timp, realizate sub presiunea noii terminologii supraspecializate, difuzate pe calea limbii engleze. Deoarece discursul medical românesc actual, scris sau oral, transpune de multe ori mecanic texte englezești, producând astfel confuzii periculoase, atât terminologice, cât și noționale, această lucrare se dorește un argument în favoarea unor acțiuni concertate și interdisciplinare, care să includă lingviști, terminologi și medici, în vederea studierii, adaptării și uniformizării limbajului medical românesc actual.

II. DINAMICA LIMBII ROMÂNE DIN DOMENIUL MEDICAL DUPĂ 1990

II.1. Contactul cu limba engleză

După 1990, româna utilizează frecvent, în comunicarea curentă și în limbajele specializate, anglicismele. Adoptarea sub forma împrumuturilor este calea cea mai obișnuită de pătrundere a anglicismelor în diferite limbi. Calcurile sunt mai rare, apărând mai ales în limbile puriste. Influențele englezei asupra morfologiei, sintaxei, stilului și pragmaticii limbilor receptoare au fost, de asemenea, evidențiate în diferite lucrări, dar ele nu fac obiectul acestui studiu.

Din punct de vedere lingvistic, țările vest-europene au un trecut istoric comun cu limba engleză. Astfel, rolul Franței și al Germaniei din secolul al XIX-lea a fost unul deosebit de important, deoarece limbile acestor țări nu numai că au adoptat numeroase elemente lexicale englezești, din domenii diverse, dar au și reîmprumutat neologismele limbilor cu care s-au aflat în contact sau limbilor țărilor învecinate (cf. Görlach, M.: 2002, pp. 3). Astfel, atât franceza, limbă romanică, cât și germana, limbă germanică ce aparține, ca și engleza, ramurii germanice occidentale, au devenit, în multe situații, filiere de transmitere a anglicismelor.

Într-un studiu reper pentru problematica cercetării de față, Mioara Avram consideră *anglicismul* sau *englezismul* „o unitate lingvistică (nu numai cuvânt, ci și formant, expresie frazeologică, sens sau construcție gramaticală) și chiar tip de pronunțare sau/și de scriere (inclusiv de punctuație) de origine engleză, indiferent de varietatea teritorială a englezei, deci inclusiv din engleza americană, nu doar din cea britanică” (Avram, M.: 1997, pp. 11).

Se consideră că anglicismele sunt împrumuturile cele mai recente, care se disting prin slaba adaptare la sistemul morfologic și fonologic al limbii române și care prezintă fluctuații în grafie și pronunție (cf. Vlad, C.: 1974, pp. 34). Ca atare, anglicismul se scrie și se rosteste în română într-un mod apropiat sau chiar identic cu termenul-sursă (sau etimonul, după caz) (cf. Stoichițoiu Ichim, A.: 2005, pp. 83). Alți cercetători sunt de părere că dintre împrumuturile noi, americanismele sunt cel mai puțin adaptate fonetic și morfologic sistemului limbii române (cf. Călărășu, C., Mancaș, M.: 2005, pp. 344).

Deși Mioara Avram afirmă că termenul *anglicism* pare să aibă o conotație negativă, fiind un tip de *străinism* sau *xenism*, ea nu-i restrânge utilizarea doar la împrumuturile neadaptate sau/și inutile (ca în DEX), dar nici nu-l extinde prea mult, așa cum fac unele lucrări (cf. Avram, M.: 1997, pp. 11).

În ceea ce privește creșterea actuală masivă a influenței engleze, aceasta este, de fapt, o continuare a unui proces îndelungat; multe anglicisme din diferite domenii de activitate, care nu denumesc realități recente, au fost atestate în română înainte de 1989. Influența engleză este un fenomen internațional, cu numeroase explicații, lingvistice și extralingvistice, iar „țările din estul Europei recuperează într-un interval mai scurt anumite rămăneri în urmă de până în 1989, ceea ce face ca și sub aspect lingvistic șocul tranziției să fie mai mare” (Avram, M.: 1997, pp. 8).

Și atitudinea de respingere a influenței engleze este un fenomen internațional, european cel puțin. Vorbind despre viitorul danezei, Henrik Gottlieb (2004) își intitulează cercetarea „The Future of Danish: Use it or Lose it” (Viitorul danezei: Folosiți-o sau uitați-o), iar modelul francez de legiferare a opoziției față de anglicisme este, de asemenea, bine cunoscut. Însă tocmai insuccesul celor care au încercat să i se împotrivescă este o dovadă a faptului că nu aceasta este calea bună de urmat (cf. Avram, M.: 1997, pp. 8).

Referitor la limba română, influența engleză nu este un fenomen în sine negativ, nu poate fi considerată mai periculoasă decât alte influențe străine care s-au exercitat și se exercită încă asupra limbii noastre. „Cunoscută fiind marea ospitalitate a românei¹, dublată de capacitatea ei de asimilare/integrare a împrumuturilor până și în mediul alofon [...], este de presupus că anglicizarea [...] va fi depășită așa cum au fost depășite în timp slavizarea, grecizarea, rusificarea, italianizarea sau francizarea” (Avram, M.: 1997, pp. 9). De asemenea, pentru că limba engleză are și o importantă componentă romanică, de sursă franceză, și numeroase cultisme latinești, împrumuturile din engleză continuă adesea mai vechiul proces de întărire a caracterului romanic al limbii române moderne.

În ceea ce privește obiectul studiului de față, și anume influența englezei asupra românei medicale, engleza (britanică și, mai ales, americană) este, actualmente, limba privilegiată în transmiterea informațiilor în știință și tehnică. Atât cele mai citate reviste medicale internaționale, cât și cele mai importante contribuții naționale în știința medicală văd astăzi lumina tiparului în limba engleză. Așa cum se afirmă într-un studiu dedicat acestei problematici, oamenii de știință, cercetătorii și doctorii practicanți nu au altă soluție decât să învețe limba engleză dacă vor să fie la curent cu cele mai noi dezvoltări în domeniile lor de activitate (cf. Alcaraz Ariza, M. A., Navarro, F.: 2006, pp. 753).

Împrumuturile din engleză, care, în numeroase cazuri, poartă amprenta celei mai puternice țări din lume, Statele Unite ale Americii, preiau astfel atribute ale prestigiului, evocând imaginea calității, a performanței, a eficienței sau a stilului de viață modern. Anglicismele sunt, de aceea, considerate, în mod nedrept, „mai științifice” decât cuvintele din terminologiile diferitelor limbi vernaculare, iar folosirea lor în comunicarea medicală, scrisă sau orală, marchează statutul utilizatorilor, diferențiindu-i de alții.

Așadar, în prezent, engleza este *lingua franca* a comunicării medicale scrise și a manifestărilor științifice internaționale. În perioada de după anii 1990, ea s-a insinuat, progresiv, chiar și în conversațiile informale ale medicilor vorbitori ai diferitelor limbi vernaculare.

1. Maria Iliescu relatează că, la un colochiu din 1975, cunoscutul romanist german W. Th. Elwert, un mare prieten al românilor, a susținut că una dintre caracteristicile care contribuie la frumusețea limbii române este „marea ei ospitalitate” (Iliescu, M.: 1997, pp. 1).

Cu toate acestea, pe lângă avantajele folosirii unei limbi comune, internaționale, de comunicare în medicină, această tendință implică și unele riscuri. Spre exemplu, cărțile, articolele sau comunicările științifice scrise în limbi vernaculare și nu în limba engleză sunt, în general, ignorate de comunitatea medicală internațională (cf. Crystal, D.: 2003, pp. 17), ceea ce poate duce la o anumită uniformitate de gândire sau la pierderea unor puncte de vedere care se pot dovedi importante. De asemenea, trebuie menționată absența oamenilor de știință nevorbitori de limba engleză din comitetele editoriale ale revistelor medicale recunoscute la nivel internațional (cf. Alcaraz Ariza, M. A., Navarro, F.: 2006, pp. 753).

II.2. Studii de caz individuale

Terminologia medicală are o relativă unitate de conținut și reprezintă un domeniu special de cercetare terminologică, deoarece medicina se caracterizează printr-o permanentă înnoire a conceptelor, care antrenează și o reinnoire continuă a termenilor specializați.

Deoarece apariția unor noțiuni noi precede denumirea lor, am încercat să evidențiez, prin două exemple concrete — un împrumut lexical neologic și un împrumut semantic —, modul în care terminologia medicală românească de după 1990 încearcă să rezolve rămânerea în urmă a formelor lexicale. Am ales două cazuri exemplare, care reușesc să evoce câte o problemă tipică apărută în terminologia medicală românească, în urma contactului cu limba engleză.²

Din păcate, nefiind o lucrare exhaustivă, studiul de față nu poate să acopere mai multe fenomene și exemple. O analiză mult mai amplă, de profunzime, a cazurilor alese, dar și a altora, am realizat în cartea *Aspecte ale terminologiei medicale românești de după 1990 (cu specială referire la influența engleză)* (Frînculescu, I. C.: 2010), în care am abordat terminologia medicală românească atât paradigmatic, cât și sintagmatic, sincron și diacronic. În lucrarea amintită a fost vizată și traducerea specializată, iar la finalul studiului fiecărei unități lexico-semantice am făcut propuneri terminologice pentru evitarea ambiguităților și corectarea greșelilor.

2. Pentru informațiile strict medicale, am apelat la sfaturile unui practician, dr. Marius Frînculescu, medic specialist chirurg cardio-vascular.

11.2.1. Împrumuturi lexicale neologice din limba engleză — cazul termenului *tril*

Există numeroase împrumuturi neologice din engleză, mai mult sau mai puțin adaptate și/sau justificate, demne, de asemenea, de studiu și evaluare. Iată doar câteva exemple: *trial, a grafta, guideline, a randomiza, screening, bypass, follow-up, pattern, wbeezing, prick test, switch, cleft, clearance, marker, a supresa, looping, linkage, mapping, pacing* etc. În acest studiu am ales să mă opresc la termenul *tril*.

Deoarece sensul cuvintelor reprezintă contribuția pe care acestea o aduc la semnificația propoziției (cf. Lyons, J.: 1995, pp. 70), a frazei sau a textului în care apar, sensul termenului *tril* creează ambiguități, pune în pericol înțelegerea textelor medicale, deoarece este greu de imaginat că o boală poate să se manifeste prin *triluri* (ex. *tril anevrismal, tril aortic, tril diastolic, tril sistolic* etc.). O eventuală extindere semantică, o deplasare de sensuri prin metaforă (boala să producă anumite sunete, perceptibile auditiv, asemănătoare cu trilul) nu reprezintă explicația folosirii lexemului *tril* într-un context medical. Dimpotrivă, o astfel de presupunere poate produce, după cum se va vedea, confuzii noționale.

O scurtă privire etimologică asupra lexemului analizat (cf. MDN: 2007, s.v.) ne arată că *tril* a fost împrumutat în română din două surse diferite: *tril*₁, cuvânt uzual, cu sensul „ornament muzical; ciripit” a pătruns prin filieră italiană (< it. *trillo*), iar omonimul *tril*₂, termen medical, cu sensul „vibrație, percepută prin palpare, în general în regiunea inimii, în cazul unor boli cardiovasculare” provine din engleză (engl. *thrill* > rom. *tril*) (cf. DM: 2007, s.v.). Acest tip de coliziune omonimică, în care este implicat un anglicism și un termen mai vechi în vocabularul românesc poate fi periculoasă sub raport semantic. *Tril*₁ include semul [+ascultare], iar *tril*₂ semul [+palpare]. Diferența este deosebit de importantă în semiologia medicală (parte a medicinei care se ocupă cu diagnosticarea bolilor după simptomele lor), deoarece *ascultarea* (sau *auscultația*) și *palparea*, alături de *percuție* și *inspecție*, sunt etape distincte ale examinării fizice a bolnavului, care nu trebuie confundate.

Termenul medical *tril* are, prin urmare, statutul de anglicism, cu etimologie unică și directă, format prin adaptare fonetică, ortografică și morfologică a cuvântului englezesc *thrill*. Etimonul englez *thrill* este cunoscut vorbi-

torilor de limbă română mai ales prin asociere cu un derivat al verbului omonim *to thrill*, substantivul *thriller*, intrat și el în limba română, în anii 1970, fără modificări formale, numai cu modificări fonetice [trîlăr, srîlăr] și cu sensul de roman, piesă de teatru sau film care provoacă teamă, palpitant (cf. DEA: 2001, s.v.). Extinderea discuției asupra anglicismului *thriller* nu este întâmplătoare. Este interesant faptul că, deși cele două neologisme, *thriller* și *tril*, trimit la aceeași formă englezească de bază: *thrill*, ele au fost adaptate diferit în limba română. Este posibil, și mă refer la o ipoteză, ca adoptarea semnificantului *tril* să fie rezultatul unei confuzii ortografice, al unui fenomen de interferență, determinat de asemănarea formală între doi termeni englezești: *trill* (tril, tremolo, tremur al vocii/*lingv.* rulat, graseiat) — echivalentul cuvântului românesc *tril* — și *thrill* (fior, tremur nervos/emoție puternică/tresărire/*med.* palpitație ușoară/senzație, emoție, caracter palpitant’).

Deși folosit frecvent în literatura medicală de specialitate de după 1990 — a se vedea cărți importante precum *Chirurgie vasculară, bolile arterelor* (Cândea, V.: 2001), *Semiologie clinică medicală* (Moldovan, T.: 1993) — există lucrări medicale românești care recurg la glosarea termenului *tril* ca sinonim al unui termen mai vechi în vocabularul medical românesc, *freamăt*. Termenul *freamăt*, cuvânt din limba comună, echivalentul românesc al lexemului englez *fremitus* (sinonim cu termenul-sursă *thrill*), este atestat în vocabularul medical de la jumătatea secolului al XX-lea și acoperă același câmp noțional ca și *tril*. Fiind vorba despre un termen adaptat la limbajul medical, definițiile cuvântului *freamăt* din dicționarele și lucrările medicale sunt mai clare și mai ample decât cea a sinonimului său neologic *tril* (cf. Harrison, T. R.: 2003; DM: 2007).

Așa cum afirmă Mioara Avram, clasificarea aproape curentă a anglicismelor lexicale în împrumuturi necesare și inutile sau de „lux” poate fi subiectivă și riscantă în același timp, necesitatea variind în funcție atât de individ, cât și de perioadă. Pot fi considerate, însă, inutile anglicismele care apar ca dublete (variante sinonimice) ale unor termeni mai vechi, adaptați ortografic, fonetic, semantic și morfologic la limba română (cf. Avram, M.: 1997, pp. 13). În scurta analiză de mai sus, am arătat că termenul *tril* este un dublet recent al unui termen deja existent și funcțional în limbajul medical, cuvântul *freamăt*. În plus, termenul medical *tril* reprezintă o sursă de ambiguități, determinate în principal de omonimia cu lexemul uzual *tril*.

De aceea, adoptarea sa de către limbajul medical nu este justificată. Variația limbajului nu este un deziderat în limbajele specializate, ci dimpotrivă, sinonimia trebuie redusă, deoarece îngreunează comunicarea și este contrară principiilor de bază în terminologie, respectiv absența ambiguității și transparența.

11.2.2. Falșii prieteni — cazul termenului românesc *drog* și al termenului englezesc *drug*

Una dintre posibilele manifestări ale interferenței lingvistice o reprezintă „prieteni falși”. Asemănările între semnificanții anumitor termeni din engleză și română pot determina tendințe de extindere a sferei echivalențelor, prin stabilirea unor corespondențe semantice greșite între aceste unități. Transferul de sensuri între „prieteni falși”, cuvinte asemănătoare ca formă în engleză și română, dar cu sensuri diferite, uneori opuse, este unul negativ, care generează obscuritate lingvistică, opusul preciziei semantice și a clarității conceptuale, pe care le vizează limbajul medical.

Dintre cazurile de „prieteni falși” care apar în discursul medical, cum sunt: rom. *înjurie*/engl. *injury*, rom. *insultă*/engl. *insult*, rom. *dramatic* (adj.), *dramatically* (adv.)/engl. *dramatic*, rom. *a induce*/engl. *to induce*, rom. *murmur*/engl. *murmur*, am supus investigației lingvistice un exemplu de capcană semantică de acest fel.

Sub influența terminologiei engleze, termenul *drog* este folosit, din ce în ce mai des, în limbajul medical de după 1990, ca sinonim al termenului *medicament*. *Drog* preia astfel unul dintre sensurile termenului englezesc asemănător formal, *drug*, care are atât sensul de „medicament”, cât și de „drog/stupefiant”. Pericolul acestui calc semantic constă în faptul că drogul are, spre deosebire de medicament, și un sens clar negativ, iar apropierea semantică dintre termenii *drog* și *medicament* creează confuzii, atât în discursul medical, cât și în rândul locutorilor obișnuiți.

Motivația acestei extinderi semantice o constituie faptul că multe texte medicale contemporane sunt traduse sau adaptate direct din engleză, astfel încât preiau, în mod automat, termenul *drog* cu sensul englezesc „medicament”, fără a-și pune problema că această utilizare se află în contradicție chiar cu evoluția societății. Astfel, în cazul cuvântului *drog*, între realitatea extralingvistică la care acesta trimite și evoluția sa semantică în limbajul

medical românesc s-a creat, în diacronie, o neconcordanță, cauzatoare de ambiguități și chiar erori. Dacă drogurile sunt cunoscute de mii de ani și au fost folosite, de-a lungul timpului, în scopuri rituale, terapeutice sau alimentare, interdicția consumului lor datează din secolul al XX-lea, ceea ce a dus la o schimbare a atitudinii utilizatorilor limbajului față de semnul lingvistic în discuție. Începând cu acea perioadă, orice substanță psihotropă, al cărei consum putea duce la dependență, a fost considerată drog. Literatura medicală din prima jumătate a secolului al XX-lea, până spre anii 1990, era în acord cu aceste schimbări (cf. Hațieganu-Goia: 1942, Hațieganu-Goia: 1941, Stroescu: 1993), folosind în mod corect termenii *substanță*, *substanță medicamentoasă*, *preparat* în toate contextele referitoare la tratamentele medicamentoase.

Începând cu sfârșitul anilor '90, însă, literatura medicală românească folosește termenul *drog* atât în contextele care fac referire la tratamentul medicamentos, cât și atunci când se vorbește despre toxicomanii. Iată un exemplu în care lexemul *drog* este ambiguu, deoarece poate trimite atât la drogurile propriu-zise, cât și la substanțele medicamentoase, neîncadrate în clasa stupefiantelor, ale căror efecte adverse pot determina modificări ale stării fizice sau psihice persoanei care le folosește:

„Medicii cu probleme de sănătate. Medicii ezită să intervină atunci când colegii lor afectați de abuzul de alcool, de droguri sau de boli psihiatrice sau medicale riscă viața pacientului.” (Harrison, T. R.: 2003, pp. 9)

În textele medicale actuale se vorbește despre „droguri antiaritmice”, „droguri blocante de calciu” (Gherasim, L.: 1999, pp.73), „droguri antiparkinsoniene; droguri diuretice” (Harrison, T. R.: 2003, pp. 99), despre droguri folosite în terapia cancerului (cf. Harrison, T. R.: 2003, pp. 578); din unele texte medicale aflăm, cu surprindere, că drogurile pot avea efecte benefice (cf. Gherasim, L.: 1999, pp. 75, 99), în timp ce altele încadrează aspirina, alături de alte substanțe și medicamente, în conceptul generic de „drog” (cf. Harrison, T. R.: 2003, pp. 63). Există lucrări medicale în care chiar cocaina este considerată un tip de medicament (cf. Harrison, T. R.: 2003, pp. 166), în alte texte se vorbește despre eficacitatea drogurilor hipertensive (cf. Harrison, T. R.: 2003, pp. 9), în unele lucrări sunt folosite expresii pleonastice, cum sunt: „droguri psihotrope” (Harrison, T. R.: 2003, pp. 26),

„droguri stupefiante”³, iar în unele texte se face referire la eficacitatea drogului și la tratamentul cu droguri (cf. Harrison, T. R.: 2003, pp. 28).

Prin urmare, chiar dacă termenul *drog* are, în lucrările specializate de farmacologie, și sensul de „materie primă pentru medicamente” (dar nu de „medicament”) (cf. Gligor, V., Tudor, R., Popovici, M.: 1993, pp. 2), folosirea termenului *drog* în limbajul medical cu sensul de „medicament” este improprie și a fost, probabil, inițial, rezultatul unei neglijențe de moment, sub influența limbii engleze. În contextul în care cuvântul *drog* este întrebuițat, în ultima perioadă, aproape exclusiv, în comunicarea uzuală și în mediile de informare (televiziune, Internet etc.), cu înțelesul de „stupefiant”, utilizarea sa cu sensul de „medicament” în limbajul medical, ai cărui termeni ar trebui să se caracterizeze prin univocitate și non-ambiguitate, este nerecomandată, mai mult, ea trebuie corectată, deoarece poate fi decisivă în raport cu realitatea pe care enunțurile în care lexemul apare o descriu. Textele medicale devin ambigue pentru că locutorii nu își pot da seama care sens s-a dorit a fi folosit. În plus, ei trebuie să aleagă între un sens pozitiv și unul negativ, ambiguitatea putând, astfel, să se transforme în eroare, caz în care textul medical spune contrariul a ceea ce intenționează.

III. CONCLUZII

Așa cum am încercat să arăt în succintele analize de mai sus, influența limbii engleze asupra limbii române medicale, și nu numai, este din ce în ce mai puternică, ceea ce face ca importanța limbilor romanice în ansamblu, pentru comunicarea medicală internațională, să continue să scadă. Cele două studii de caz prezentate arată că nevoia de precizie și de transparență internațională primează în fața acurateții lingvistice și respectării normelor și sistemului limbii române literare. Cercetarea de față se realizează ideii că tendința de internaționalizare a terminologiilor și de neutralizare parțială a diferențelor interlingvistice ar trebui să fie echilibrată printr-o încercare de adaptare creatoare a terminologiei, în scopul păstrării, în măsura posibilă, a diversității lingvistice (cf. Matei, D.: 1996, pp. 56). În acest sens, modelul abordat de francezi, acela al unui comitet de studiu al termenilor medicali (cf. Eyraud, D.: 1974, pp. 13-27), în care lingviștii să joace un rol justificat

3. Cursuri organizate de Rectoratul UMF „Carol Davila” (2010), www.stetoscop.ro, <http://www.stetoscop.ro/arhiva/2004/24/cursuri.php>.

de competența lor specifică, ar putea funcționa și în țara noastră. Studiul de față se dorește o argumentare implicită și explicită asupra necesității unor programe de cercetare interdisciplinare, la care să colaboreze lingviști, terminologi și medici români.

În concluzie, consider că limba română are și astăzi, așa cum avea la începutul constituirii terminologiilor științifice, „posibilitatea de a exprima cu claritate și precizie orice noțiune științifică” (Ursu, N. A.: 1966, pp. 126). Drumul pe care trebuie să îl parcurgă, însă, nu este ușor, în special în cadrul terminologiei medicale, și implică o mai mare responsabilitate.

IV. REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

ALCARAZ ARIZA, M. A., NAVARRO, F. (2006), „Medicine: Use of English”, in Brown Keith (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd edition*, Elsevier Ltd., Oxford.

AVRAM, M. (1997), Anglicismele în limba română contemporană, Conferințele Academiei Române, Ciclul *Limba română și relațiile ei cu istoria și cultura românilor*, Editura Academiei Române, București.

BENETATO, G. (sub redacția) (1962), *Elemente de fiziologie normală și patologică*, vol. I, Editura Medicală, București, 655 pp.

CÂNDEA, V. (coordonator) (2001), *Chirurgie vasculară, bolile arterelor*, Editura Tehnică, București, 368 pp.

CĂLĂRAȘU, C., MIHAELA, M. (2005), „Neologism”, in Bidu-Vrânceanu, A., Călărașu, C., Ionescu-Ruxândoiu, L., Mancaș, M., Pană Dindelegan, G. (ed.), *Dicționar de științe ale limbii*, Ed. Nemira, București.

CRYSTAL, D. (2003), *English as a Global Language, 2nd edition*, Cambridge University Press, Cambridge.

DEA = GÖRLACH, M. (ed.) (2001), *A Dictionary of European Anglicisms*, Oxford University Press, Oxford, 352 pp.

DM = Rusu, V. (ed.) (2007), *Dicționar medical*, ediția a III-a, Editura Medicală, București, 1982 pp.

EYRAUD, D. (1974), „Bilan d'une décennie”, *META*, vol. 19, no. 1, pp. 13-27.

- FRÎNCULESCU, I. C. (2010), *Aspecte ale terminologiei medicale românești de după 1990 (cu specială referire la influența engleză)*, Editura Aius Printed, Craiova.
- GLIGOR, V., TUDOR, R., POPOVICI, M. (1993), *Curs de Farmacologie*, vol. I, Litografia UMF, Timișoara.
- GHERASIM, L. (sub redacția) (1999), *Medicina internă*, vol. II, Bolile cardiovasculare metabolice, Editura Medicală, București, 1366 pp.
- GÖRLACH, M. (ed.) (2002), *English in Europe*, Oxford University Press, Oxford, 339 pp.
- GOTTLIEB, H. (2004), „Danish Echoes of English”, *Nordic Journal of English Studies*, special issue, vol. 3, no. 2, pp. 39-65.
- HARRISON, T. R. (ed.) (2003), *Tratat de Medicină Internă*, ed. a XIV-a, Editura Teora, București, 1591 pp.
- HAȚIEGANU-GOIA (sub redacția) (1941), *Tratat elementar de semiologie și patologie medicală*, vol. II, ediția a II-a, Tipografia „Cartea Românească din Cluj”, Sibiu, 664 pp.
- HAȚIEGANU-GOIA (sub redacția) (1942), *Tratat elementar de semiologie și patologie medicală*, vol. I, ediția a IV-a, Tipografia „Cartea Românească din Cluj”, Sibiu, 765 pp.
- HAȚIEGANU, I. (1955), *Clinică și patologie medicală, probleme și lecțiuni*, Centrocoop, București.
- LYONS, J. (1995), *Linguistic Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ILIESCU, M. (1997), „Câteva observații privind etimologiile germane din DEX, litera ș”, *SCL*, XLVIII, nr. 1-4, pp. 181-188.
- MATEI, D. (1996), „Banca de date terminologice a TERMROM și problemele ei neologice”, in Tufiș, D. (ed.), *Limbaj și Tehnologie*, Editura Academiei Române, București.
- MOLDOVAN, T. (1993), *Semiologie clinică medicală*, Editura Medicală, București.
- MDN = MARCU, F. (2007), *Marele dicționar de neologisme*, ed. a IX-a, Editura Saeculum Vizual, București.
- STOICHIȚOIU ICHIM, A. (2005), *Vocabularul limbii române actuale: dinamică, influență, creativitate*, BIC ALL, București.

STROESCU, V. (sub redacția) (1993), *Farmacologie*, Editura ALL, București, 351 pp.

URSU, N. A. (1962), *Formarea terminologiei științifice românești*, Editura Științifică, București.

VLAD, C. (1974), *Limba română contemporană. Lexicologie*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj.

16. Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale : optimiser la perception phonématique du français par des locuteurs hispanophones et catalanophones

Au cours de ces dernières décennies, il s'est produit un changement radical du paradigme notionnel et méthodologique (Renard, 2010) concernant les langues, changement qui a trait à leur nature, leur rôle, leur enseignement-apprentissage et leur diffusion. En particulier pour ce qui est de leur nature, les langues sont reconnues non plus seulement comme outils pour l'échange d'informations mais comme dimension essentielle de l'être humain (Mehler, Dupoux, 2006), dont « la manifestation normale et primaire est phonique » (Alarcos Llorach, 1968).

L'étude des phénomènes résultant du contact des langues et de la communication exolingue ne peut plus dès lors se cantonner à la comparaison des systèmes linguistiques ni à la « compréhension de textes écrits », mais se doit de prendre en compte l'activité de « l'être communicant » dans la parole (Guberina, 2003) car lesdits phénomènes résultent au premier chef

de l'intervention de l'être humain (sans laquelle les langues n'entrent pas en contact...) et, en premier lieu, des processus de perception phonique — et ce même pour ce qui est de l'accès au sens (Le Ny, 2005).

Dans cette perspective, l'analyse de la communication dans *l'espace linguistique roman* revêt un intérêt tout particulier car la moindre observation révèle, en effet, un certain degré *d'intercompréhension spontanée* entre locuteurs de langues romanes différentes, y compris lorsqu'un des interlocuteurs ne connaît pas la langue de l'autre, et *vice versa*. On attribue généralement ce phénomène à ce qu'il s'agit de langues typologiquement proches et génétiquement apparentées. Mais ces « explications », certes fondées, ne concernent pas le processus d'intercompréhension dans la « parole vivante » (Lacan) en tant que tel. Pour l'analyse de celui-ci, vu que la *perception phonique* en constitue la première étape, on peut poser que lesdits processus impliquent que la matière phonique perçue a été phonologiquement structurée, et qu'il est dès lors possible d'en paramétrer les caractéristiques efficientes.

Il y a donc lieu de promouvoir des recherches qui, partant de l'analyse expérimentale de la perception phonique des langues romanes par des romanophones, permettent d'en préciser les caractéristiques acoustiques, et partant de définir des traitements du signal phonique et/ou des approches didactiques qui en optimisent la perception. Ces procédures peuvent contribuer efficacement à ce que les langues romanes tendent ainsi à constituer un seul groupe linguistique à l'intérieur duquel les interlocuteurs se comprennent suffisamment pour ne pas avoir à recourir à une troisième langue pour la communication exolingue.

Cette démarche, qui se fonde sur les phénomènes d'intercompréhension spontanée et envisage de les optimiser, présente un double intérêt : les interlocuteurs romanophones peuvent communiquer entre eux en s'exprimant dans leur propre langue (donc à un moindre coût cognitif et en manifestant leurs affects spontanément), et les apprenants non romanophones d'une langue romane peuvent également avoir accès aux autres langues romanes à un moindre coût pédagogique.

Le Groupe de Recherche « Comunicació i oralitat. Anàlisi experimental de l'oralitat en el contacte de llengües i en els trastorns del llenguatge »

de l'*Universitat Autònoma de Barcelona*¹, dans les activités duquel s'inscrit la présente recherche, poursuit depuis plusieurs années des travaux qui tendent précisément à caractériser les phénomènes de perception phonique qui enclenchent les processus d'intercompréhension dans le cas de contact de langues « catalan-espagnol-français ». Nous présentons ci-après le volet de l'étude qui concerne la perception, par des francophones, des hispanophones et des catalanophones, de la matière phonique correspondant au pôle aigu de structuration phonologique des sons résonnants du français.

I. OBJET DE LA RECHERCHE ET PROTOCOLE

Les arguments d'ordre phénoménologique qui fondent l'étude de l'intercompréhension « catalan-espagnol-français » dans la parole impliquent qu'il existe des *espaces perceptifs* de la matière phonique communs aux locuteurs de ces trois langues et sur lesquels peut s'amorcer la construction du sens en « *communication exolingue* ». Il y a dès lors lieu de paramétriser ces *espaces perceptifs* en vue de définir des approches communicatives qui, moyennant le traitement acoustique du signal phonique, et/ou des approches didactiques *ad hoc* (Murillo et *alii*, 2008), optimisent les processus de structuration de la matière phonique, et par là même, les phénomènes d'intercompréhension spontanée qui se manifestent dans la communication exolingue entre catalanophones, hispanophones et francophones.

-
1. La recherche expérimentale dont il est ici rendu compte s'inscrit dans le cadre d'un projet d'analyse contrastive sur la perception exolingue et endolingue des manifestations phoniques de trois langues typologiquement proches et génétiquement apparentées — le français, l'espagnol et le catalan —, par des locuteurs catalanophones, francophones et hispanophones, en vue d'optimiser les phénomènes d'intercompréhension entre locuteurs de ces trois langues. Il s'agit d'une des recherches réalisées par le « Grup de Recerca Singular. Comunicació i oralitat. Anàlisi experimental de l'oralitat en el contacte de llengües i en els trastorns del llenguatge » (Groupe 2009SGR1201, Generalitat de Catalunya) de l'Universitat Autònoma de Barcelona (dont font partie également des chercheurs de l'Université de Mons et de l'Université de Toulouse Le Mirail), dans le cadre de deux projets de recherche financés par le « Ministerio de Ciencia y Tecnología » espagnol (projet réf. HUM2004-03764 et projet Réf. HUM 2007/61648), sur l'intercompréhension orale spontanée dans trois langues romanes (le français, l'espagnol et le catalan) au plan phonématique et au plan prosodique. Un troisième projet de recherche portant sur l'intercompréhension au plan phonique des « phonèmes spécifiques de chacune de ces trois langues » présenté par le même groupe de travail a été récemment approuvé (réf. FFI 2010-17917).

1.1. Hypothèses et méthodologie

Le principe d'antériorité de la *perception phonique* dans les processus d'intercompréhension étant admis, la recherche se fonde sur une triple hypothèse :

1. il existe, pour chaque langue, des gammes fréquentielles qui s'avèrent optimales pour la structuration de la matière phonique de la « langue de base » (dite L0) en système phonologique, principe déjà formulé par le père de la méthode verbo-tonale (Guberina 2003),
2. *mutatis mutandis*, il en va de même, en communication exolingue, pour la structuration du système phonologique d'une L2,
3. l'espace commun de perception de la matière phonique du français par des francophones, des hispanophones et des catalanophones, résulte de la congruence — du moins partielle — de certaines des gammes fréquentielles optimales de la matière phonique du français perçue par ces trois groupes linguistiques.

Afin de vérifier cette hypothèse, le même *corpus de perception* constitué de *stimuli phoniques* prononcés par des locuteurs francophones a été soumis à des informants hispanophones, catalanophones et francophones, ces derniers étant pris comme cohorte contrôle et leurs scores perceptifs considérés prototypiques.

1.2. Le corpus de perception

Afin de neutraliser l'éventuelle incidence de composantes référentielles (dues aux transparences rythmiques, phonémiques ou lexico-sémantiques) qui pourraient fausser la perception phonique, et que les items puissent être tout de même considérés aux plans psycho-sensoriel et psycho-cognitif comme d'éventuels lexèmes dans les trois langues (certains vrais lexèmes étaient d'ailleurs introduits de manière aléatoire, comme *distracteurs*, dans le corpus), le *corpus de perception* soumis aux informants était composé de *logatomes bisyllabiques oxytons* constitués de la vocoïde [i] isolée, ou avec un entourage de contoïdes à tonalité aiguë [t], grave [p], ou moyenne [k].

Les items proposés englobaient ainsi les contrastes de tonalité extrêmes et l'empan total de la « palette sonore » des variations fréquentielles du *pôle*

aigu de structuration phonologique de la matière phonique résonnante de la langue française. En effet :

- la voyelle /i/ se réalise au seuil de structuration aigu de la matière phonique résonnante;
- /t/ étant le corrélat consonantique de /i/ (Malmberg, 1971), le logatome [ti-ti] présente donc un degré maximal « d'homogénéité tonale » (Asp, 2005) et un contraste [t ≈ i] minimal;
- les logatomes à noyau vocalique [i] et entourage consonantique à tonalité moyenne [ki-ki], ou grave [pi-pi], présentent respectivement un degré « d'homogénéité tonale » moyen ou minimal;
- la relation de contraste entre les éléments constitutifs des logatomes est donc forte, moyenne ou faible selon que l'entourage du noyau vocalique est [p], [k] ou [t].

Les logatomes, préalablement insérés dans des phrases porteuses, ont été enregistrés en chambre anéchoïque au Laboratoire de Phonétique de l'Université Autonome de Barcelone par différents locuteurs; n'ont été retenues que les réalisations prototypiques (*i.e.* dépourvues de traits diatopiques ou diastratiques particuliers).

1.3. Les tests de perception

Une fois enregistrés, les logatomes ont été extraits de leur contexte et filtrés à travers sept bandes *tiers d'octave* (fréquences centrales de 2 000 à 8 000 Hz) au moyen d'un appareil SUVAG Lingua, ce qui a permis d'élaborer deux tests de perception auxquels ont été soumis tous les informants :

1. un « test A » d'*identification* comprenant les 28 stimuli résultant du filtrage (un logatome par *item*), les informants devant indiquer, pour chaque *item*, le degré de « reconnaissance » (échelle de 1 à 6) du logatome correspondant (transcrit en orthographe d'usage sur la grille de réponses);
2. un « test B » de *discrimination* comprenant également 28 *items*, chaque *item* étant une « paire phonique » constituée de deux stimuli — {logatome en canal direct + silence de 0,4 seconde + logatome filtré ou non} —, les informants devant évaluer, pour chaque *item*, le degré de

« ressemblance » (échelle de 1 à 6) entre le logatome en canal direct et le logatome filtré.

I.4. Les informants

Trois populations ont été soumises aux tests de perception :

- 33 sujets hispanophones (à Madrid) ne connaissant ni le français ni le catalan (pour la perception exolingue du français);
- 36 sujets catalanophones (à Barcelone), sujets également hispanophones mais ayant le catalan comme langue de base (il n'existe pas de catalanophones monolingues), et ne connaissant pas le français (perception exolingue de la langue française);
- 34 sujets francophones (à Paris et à Mons) ne connaissant ni le catalan ni l'espagnol (perception endolingue du français).

	LOGATOME	GROUPE D'INFORMANTS	GAMME 2000 Hz	GAMME 2500 Hz	GAMME 3200 Hz	GAMME 4000 Hz	GAMME 5000 Hz	GAMME 6400 Hz	GAMME 8000 Hz
PERCEPTION PAR IDENTIFICATION	[i-]	Francophone	4,78	8	16,14	18,15	20,27	20,95	11,67
		Catalanophone	6,6	13,23	19,85	21,41	20,07	12,73	6,08
		Hispanophone	8,07	20,67	21,25	20,37	16,06	8,6	4,95
	[pi-pi]	Francophone	8,5	18,87	29,64	19,4	11,03	8,14	4,38
		Catalanophone	5,84	10,68	23,52	25,14	19,79	12,22	2,8
		Hispanophone	9,58	12,35	23,27	22,28	15,73	11,38	5,38
	[ti-ti]	Francophone	6,01	7,9	12,36	13,4	20,17	23,2	16,92
		Catalanophone	6,38	11,38	20,61	19,99	19,76	13,81	8,07
		Hispanophone	8,16	10,86	18,71	17,77	16,14	15,79	12,54
	[ki-ki]	Francophone	4,23	12,26	17,7	16,66	20,84	19,99	8,28
		Catalanophone	7,34	15,47	20,94	22,63	18,14	11,4	4,07
		Hispanophone	7,71	18,32	23,64	23,28	15,89	8,23	2,91
PERCEPTION PAR DISCRIMINATION	[i-]	Francophone	6,64	15,14	20,73	21,11	19,39	11,84	5,09
		Catalanophone	9,02	16,17	25,48	21,53	15,27	9,6	2,94
		Hispanophone	10,87	17,5	20,55	20,87	15,95	8,94	5,29
	[pi-pi]	Francophone	13,96	20	27,27	20,2	12,68	4,75	1,11
		Catalanophone	10,77	17,37	21,17	22,49	15,99	9,02	3,19
		Hispanophone	10,4	13,23	22,73	22,71	17,63	6,55	6,72
	[ti-ti]	Francophone	3,79	8,07	13,33	15,27	22,41	23,29	13,79
		Catalanophone	10,19	15,98	19,21	19,05	19,74	10,95	4,87
		Hispanophone	8,12	15,31	20,22	15,2	17,64	11,14	12,33
	[ki-ki]	Francophone	6,13	13,61	18,55	22,56	18,88	15,07	5,17
		Catalanophone	9,15	16,61	21,24	22,29	16,96	10,39	3,38
		Hispanophone	10,13	17,14	19,98	21,72	17,75	9,15	4,09

Table 1: Perceptibilité relative (en %) des réalisations de /i/ français en position isolée et en entourage consonantique à tonalité grave [p], aiguë [t], et moyenne [k], selon la base linguistique des informants.

Les scores bruts obtenus par tous les informants (qui ne savaient évidemment pas dans quelle langue avait été prononcé *l'item* qu'ils avaient évalué) ont été pondérés en fonction du *degré d'efficacité* des réponses (en distinguant 4 niveaux) et de la *capacité de différenciation phonique* des informants (définie par l'*écart type* des réponses fournies à chaque série de stimuli), puis transformés en pourcentages (cf. table 1).

II. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus pour chaque bande tiers d'*octave* ont permis de caractériser les perceptions endolingue et exolingues des populations testées à l'aide des paramètres suivants :

- l'« indice de perceptibilité », *i.e.* le degré d'efficacité perceptuelle de chaque bande tiers d'*octave* et partant leur « poids perceptuel relatif » ;
- le *pic de typicalité perceptive* (*i.e.* la bande tiers d'*octave* ayant l'*indice de perceptibilité* le plus élevé) et l'*octave efficiente* (*i.e.* la plage fréquentielle englobant les trois bandes tiers d'*octave* adjacentes ayant obtenu les meilleurs pourcentages de perceptibilité).

Les résultats ont confirmé l'existence pour la langue française de zones fréquentielles d'*efficacité perceptuelle* commune aux francophones, hispanophones et catalanophones. Cependant ces zones ne sont pas entièrement congruentes et varient selon :

- les langues en contact (*i.e.* langue du stimulus/langue de l'informant),
- la matière phonique perçue (*i.e.* les logatomes dûment filtrés),
- la tâche perceptive réalisée (*identification vs discrimination*).

Le traitement des données a permis de préciser l'incidence de ces différents facteurs de variation dans la perception de la matière phonique de la langue française en perception endolingue (francophones), et en perception exolingue (hispanophones ou catalanophones). La tâche perceptive réalisée s'est révélée dans une large mesure déterminante pour la quasi totalité des stimuli, les scores obtenus aux opérations d'*identification* présentant des différences entre groupes linguistiques et entre tonalités beaucoup plus importantes qu'en *discrimination*.

II.1. Identification du pôle aigu de structuration phonologique de la matière phonique résonnante du français

L'analyse de la perception phonique par *identification* (passation du *test A*) dans le processus de structuration phonologique révèle des comportements perceptifs très différenciés chez les trois groupes linguistiques selon qu'il s'agit de la perception de la voyelle isolée /i/ ou des différentes réalisations avec entourage consonantique à tonalité grave, aiguë ou moyenne. Les dif-

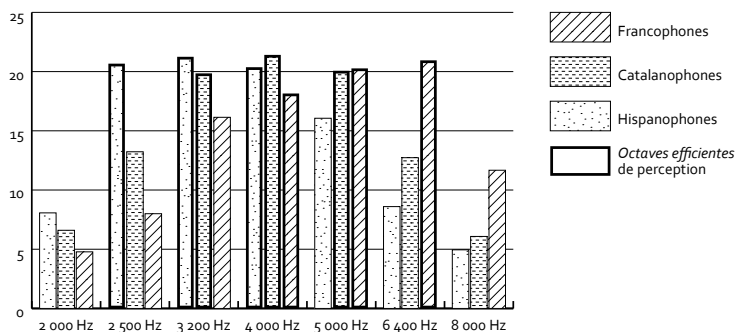
férents phénomènes observés peuvent être regroupés en trois cas de figure principaux selon que la matière phonique à identifier a une tonalité aiguë homogène (vocoïde isolée [i] ou {vocoïde [i] + entourage à tonalité aiguë [t]}), une tonalité hétérogène maximale (entourage [p]) ou une tonalité moyenne (entourage [k]).

Comme indiqué dans la présentation du protocole, les stimuli à écouter étaient transcrits en orthographe d'usage dans la grille de réponses, ce qui *nolens volens* pouvait contribuer à éveiller chez le sujet testé l'image mentale qu'il avait desdits phonèmes. Les données obtenues résultent donc dans une certaine mesure d'une activité psycho-cognitive.

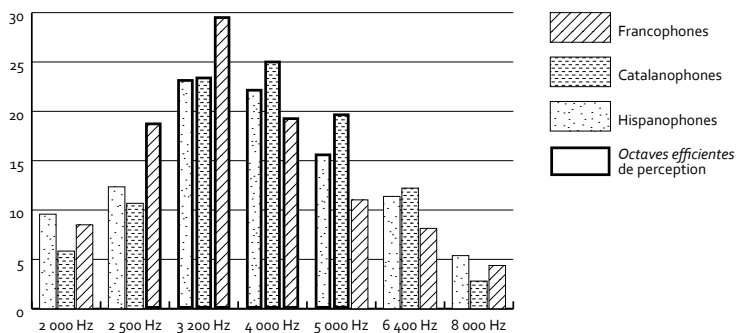
II.1.1. Identification des réalisations à tonalité homogène aiguë ([i], [t-i-t-i])

Les mêmes stimuli, réalisations de /i/ et de /titi/ « en langue française » (*i.e.* prononcées par des francophones), sont perçus sur des *bandes 1/3 d'octave* très différentes et ce aussi bien pour ce qui est du *pic de typicalité* (indiqué ci-après en gras) que pour ce qui est de l'*octave efficiente* (2 500 Hz-**3 200 Hz**-4 000 Hz; 3 200 Hz-**4 000 Hz**-5 000 Hz; 4 000 Hz-5 000 Hz-**6 400 Hz**, pour les hispanophones, catalanophones et francophones, respectivement) (cf. ci-dessous graphiques 1 et 3).

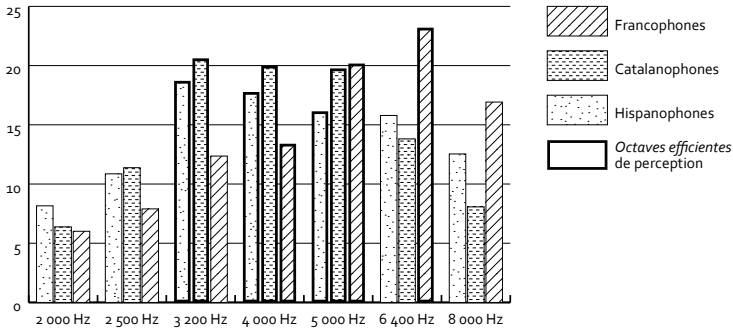
Cette relation scalaire entre les perceptions exolingues et la perception endolingue (pics de typicalité perceptive des hispanophones et des catalanophones situés respectivement sur une bande d'une *octave* et de *2/3 d'octave* plus grave qu'en perception endolingue; *octave efficiente* des catalanophones et des hispanophones respectivement *1/3* et *2/3 d'octave* plus grave que l'*octave* perceptive prototypique) est encore accentuée par la kurtose des courbes statistiques correspondantes : claire asymétrie vers les fréquences graves des hispanophones et vers les fréquences aiguës chez les francophones; les catalanophones, quant à eux, présentent une distribution statistique régulière autour du *pic de typicalité* (asymétrie minimale et courbe en plateau des valeurs perceptuelles maximales à 3 200 Hz, 4 000 Hz et 5 000 Hz).



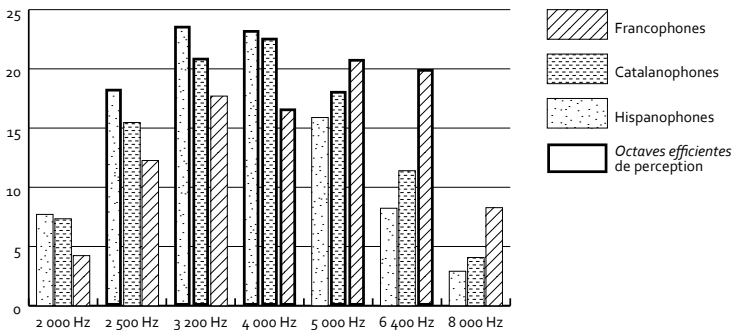
Graphique 1 : Perceptibilité en (%) de [-i-] en *identification* par groupes linguistiques.



Graphique 2 : Perceptibilité en (%) de [p-i-p-i] en *identification* par groupes linguistiques.



Graphique 3 : Perceptibilité en (%) de [t-i-t-i] en *identification* par groupes linguistiques.



Graphique 4 : Perceptibilité en (%) de [k-i-k-i] en *identification* par groupes linguistiques.

Les trois groupes linguistiques considérés² ont un comportement semblable pour la perception des réalisations de /i/ et des réalisations de /t-i-t-i/, tout particulièrement pour ce qui est de la fréquence du *pic de typicalité*. Toutefois, il s'avère que si pour les catalanophones la perception

2. Nous prenons comme référence prototypique la perception des sujets francophones. On peut en effet admettre que la structuration du système phonologique de la langue française la plus économique et opérationnelle est celle qui résulte de l'activité perceptive des informants francophones.

optimale des deux logatomes se situe sur les mêmes bandes *1/3 d'octave*, la perception des groupes francophone et hispanophone est, elle, conditionnée par l'entourage (les *pics de typicalité* perceptive ne varient pas, mais le poids perceptif global se déplace d'une manière sensible vers les fréquences aiguës, ce qui révèle des phénomènes *d'assimilation*).

L'*espace perceptif* commun {français-espagnol} se réduit à une bande *1/3 d'octave* aussi bien pour [i] que pour [t-i-t-i] et celui du couple {français-catalan} à *2/3 d'octave* dans le cas de [i] et à *1/3 d'octave* également dans la perception du logatome [t-i-t-i]. Il y a lieu cependant de souligner que la réduction de l'*espace perceptif* commun résulte principalement du déplacement des scores des francophones vers les aigus. Une approche qui tend à optimiser les processus d'intercompréhension se doit donc de prendre en compte l'incidence de l'entourage à tonalité aiguë, d'autant plus que, comme il est notoire (Murillo, 1982), le seuil de phonologisation des fréquences aiguës se situe sur des fréquences nettement plus hautes dans les réalisations prototypiques du français que dans les réalisations prototypiques de l'espagnol.

11.1.2. Identification des réalisations à tonalité non homogène [p-i-p-i] (entourage à tonalité grave et noyau vocalique à tonalité aiguë)

Les résultats des tests de perception du logatome [p-i-p-i] (cf. ci-dessus graphique 2) en *identification* présentent une congruence remarquable et pour ce qui est de l'*octave efficiente* de perception et pour ce qui est du *pic de typicalité perceptive*. Pour les trois groupes linguistiques, la courbe statistique a un profil isocèle autour de la bande 3 200 Hz. L'*espace perceptif* commun est de *2/3 d'octave*, et il est particulièrement remarquable que l'*octave efficiente* des hispanophones et des catalanophones est dans ce cas *1/3 d'octave* plus aiguë que l'*octave efficiente* francophone : catalanophones et hispanophones partagent la même zone d'efficacité perceptive (3 200 Hz-5 000 Hz), tandis que celle des francophones est plus grave (2 500 Hz-4 000 Hz).

Par rapport à la perception des logatomes à tonalité aiguë, l'incidence de l'entourage se traduit par des scores nettement supérieurs, avec une kurtose qui manifeste une perception plus ciblée : l'*octave efficiente* acquiert dans

tous les cas un poids perceptif sensiblement plus élevé (jusqu'à 70 % de la population) ³.

Il y a lieu de souligner à cet égard que l'apparente convergence des comportements perceptifs *endolingue* et *exolingues* manifeste de fait des stratégies perceptives radicalement différentes : par rapport à la perception des réalisations de la voyelle isolée, le *pic de typicalité perceptive endolingue* (francophones) se situe une *octave* plus bas, alors qu'en perception exolingue, chez les hispanophones, l'entourage grave, [p], déplace le pic de *1/3 d'octave* vers les fréquences plus aiguës, et pour les catalanophones, si l'*octave efficiente* ne varie pratiquement pas, les données obtenues traduisent également un glissement perceptif vers les fréquences aiguës.

Il y a donc deux types de stratégies perceptives pour l'*identification* des logatomes à tonalité aiguë non homogène : les francophones opèrent par *assimilation*, les hispanophones et à un moindre degré les catalanophones par *dissimilation*.

II.1.3. Identification des réalisations à tonalité non homogène ([k-i-k-i], i.e. entourage à tonalité moyenne et noyau vocalique à tonalité aiguë)

Comme pour les stimuli à tonalité aiguë homogène, la perception des groupes d'auditeurs testés manifeste une certaine scalarité (cf. ci-dessus Graphique 4). Les hispanophones privilégient les fréquences basses, les francophones les fréquences hautes et les catalanophones constituent le cas intermédiaire : leur perception est plus aiguë que celle des hispanophones, et plus grave que celle du groupe contrôle. L'entourage à tonalité moyenne [k], comme l'entourage [p], réduit, quoique dans une moindre mesure, la dispersion des réponses.

La *zone perceptive commune* des trois populations ne recouvre que *1/3 d'octave* dans le cas des hispanophones, alors que catalanophones et francophones « partagent » *2/3 d'octave d'efficiace perceptive*. Mais l'analyse révèle que le comportement de la perception endolingue chez les francophones

3. Si le poids perceptif de la bande *1/3 d'octave* correspondant au *pic de typicalité* se trouve à 4 000 Hz pour les catalanophones, c'est-à-dire *1/3 d'octave* au-dessus des *pics de typicalité* des francophones et des hispanophones (3 200 Hz), il n'en reste pas moins que le poids perceptif de la bande *1/3 d'octave* 3 200 Hz est également très importante et égale celui du *pic de typicalité* des hispanophones.

présente un profil à deux sommets (un premier pic à 3 200 Hz et un deuxième, qui obtient un meilleur score à 5 000 Hz). Ce comportement singulier pourrait expliquer certains phénomènes diachroniques du français et en tout état de cause, pourrait (devrait?) être mis à profit pour optimiser les phénomènes d'intercompréhension spontanée. En effet, si l'on prend en compte le premier *pic de perceptibilité*, alors la *zone perceptive commune* englobe 2/3 d'octave ou même une octave.

II.2. Perception par *discrimination* du pôle aigu de structuration phonologique de la matière phonique résonnante du français

Comme il fallait s'y attendre, l'épreuve de perception par *discrimination* (cf. Tableau 1) a un caractère plutôt psycho-sensoriel et la perception est moins conditionnée par la langue de base : la tâche proposée consiste à comparer deux stimuli phoniques *in praesentia*, et contrecarre donc l'incidence du « crible phonologique » (Troubetzkoy) car l'intervalle entre les deux stimuli n'étant que de 0,4 seconde, rend difficile sinon improbable le recours à l'image mentale des phonèmes correspondants dans la langue de base (et ce d'autant plus que le test ne donne pas, dans ce cas, la représentation écrite des stimuli à évaluer).

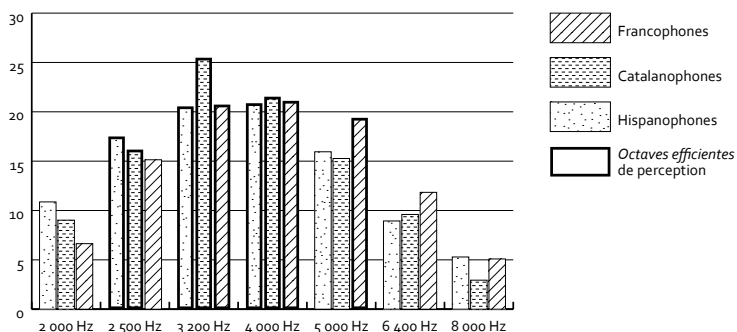
L'analyse des données révèle deux types de comportements très différenciés selon qu'il s'agit d'une part, de la perception par *discrimination* du pôle de structuration phonologique soit sans entourage — la vocoïde [i] isolée —, soit avec entourage à tonalité grave [p] ou à tonalité moyenne [k], et d'autre part, de la perception par *discrimination* également de la vocoïde [i] avec entourage à tonalité aiguë [t], c'est-à-dire dans un logatome à tonalité aiguë homogène (cf. ci-après graphiques 5, 6 et 8 *vs* graphique 7).

II.2.1. Perception par *discrimination* du pôle aigu de structuration phonologique [i] sans entourage, avec entourage à tonalité grave [p] ou à tonalité moyenne [k]

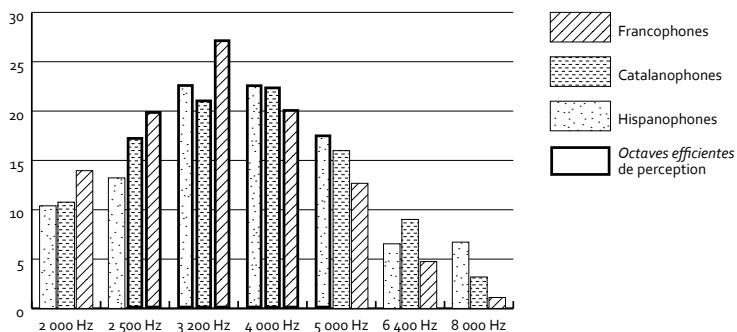
Dans ces trois cas de figure, on constate une congruence remarquable entre les différents profils statistiques perceptifs, aussi bien pour ce qui est du *pic de typicalité perceptive* que de l'*octave efficiente*. Les courbes présentent par ailleurs un degré de symétrie notoire par rapport auxdits *pics de typicalité perceptive*, et un profil isocèle autour des bandes 3 200 Hz ou 4 000 Hz.

L'espace perceptif commun est au minimum de $2/3$ d'octave pour la vocoïde isolée ou avec entourage [p] et d'une octave avec l'entourage à tonalité moyenne [k]. Les scores de perceptibilité correspondant à l'octave efficiente sont très nettement supérieurs aux résultats obtenus à l'épreuve de perception par *identification*.

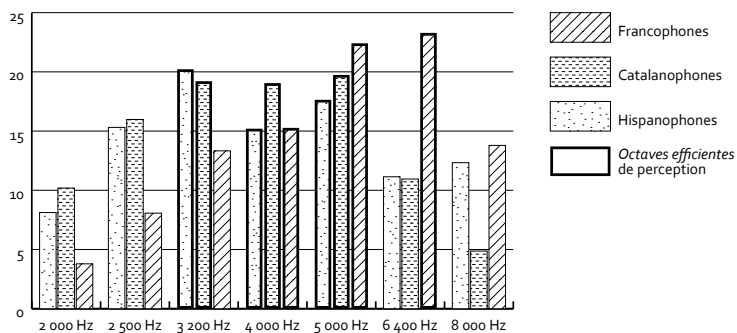
La perception par *discrimination* de ces trois logatomes et par *identification* du logatome avec entourage grave [p] (cf. supra II.2) présentent un haut degré de congruence. L'analyse révèle finalement que les stratégies d'assimilation en perception endolingue des francophones est fortement neutralisée (le *pic de typicalité perceptive* situé à 6 400 Hz et 5 000 Hz en *identification* de [i] et de [kiki] passe à 4 000 Hz en *discrimination*).



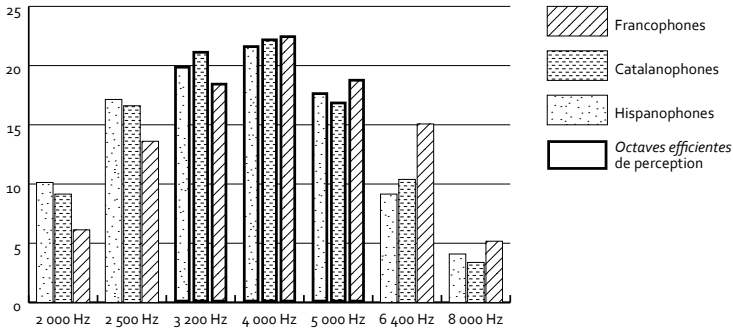
Graphique 5 : Perceptibilité (en %) de [-i-] français en *discrimination* par groupes linguistiques.



Graphique 6 : Perceptibilité (en %) de [p-i-p-i] français en *discrimination* par groupes linguistiques.



Graphique 7 : Perceptibilité (en %) de [t-i-t-i] français en *discrimination* par groupes linguistiques.



Graphique 8 : Perceptibilité (en %) de [k-i-k-i] français en *discrimination* par groupes linguistiques.

11.2.2. Perception par *discrimination* du pôle aigu de structuration phonologique [i] avec entourage aigu [t] (tonalité homogène)

Comme dans les processus de perception par *identification*, les mêmes stimuli phoniques français sont perçus sur des bandes *1/3 d'octave* très différentes selon le groupe linguistique et ce, aussi bien pour ce qui est de l'*octave efficace* de perception que pour le *pic de typicalité perceptive* (4 000 Hz-5 000 Hz-6 400 Hz; 3 200 Hz-4 000 Hz-5 000 Hz; 3 200 Hz-4 000 Hz-5 000 Hz, pour les francophones, catalanophones et hispanophones, respectivement).

La scalarité des variations du pôle de structuration en fonction de la langue des sujets est remarquable. En particulier, les *pics de typicalité* ainsi que les profils généraux des courbes statistiques en perception endolingue par *discrimination* et par *identification* sont parfaitement congruents, mais les scores de l'*octave efficace* de perception sont nettement supérieurs en *discrimination* qu'en *identification*. Les caractéristiques de l'indice de perceptibilité pour les hispanophones varient, par contre, sensiblement par rapport aux résultats obtenus en *identification* : alors qu'en *identification* il existait un seul *pic de typicalité* à 3 200 Hz, dans le cas de la perception par *discrimination*, il apparaît un deuxième pic à 5 000 Hz après un « creux »

à 4 000 Hz; il se produit donc un glissement perceptif important vers les fréquences aiguës.

III. CONCLUSIONS

Au terme de la recherche et dans les limites du domaine de perception endolingue et exolingue analysé — *i.e.* le pôle aigu de structuration de la matière phonique résonnante du français par des populations francophones, catalanophones et hispanophones —, les conclusions qui peuvent être avancées sont à la fois d'ordre phénoménologique et méthodologique. Elles peuvent être extrapolées à la problématique générale du contact des langues français-espagnol-catalan, et faire l'objet d'applications didactiques et/ou technologiques qui optimisent les processus d'intercompréhension entre ces trois langues. Il s'avère en effet que :

1. Un même signal sonore est perçu sur des gammes fréquentielles différentes selon qu'il s'agit de perception endolingue (par des francophones) ou exolingue (par des catalanophones ou des hispanophones), en fonction du type d'activité perceptive, du groupe linguistique et de la tonalité du segment phonique considéré.
2. Il existe des *espaces perceptifs communs*. Vu que les phénomènes d'intercompréhension impliquent par définition l'identification phonématique dans le flux phonique — *i.e.* la structuration phonologique de la matière phonique perçue —, ces *espaces perceptifs communs* constituent un des facteurs déterminants des processus d'intercompréhension à l'oral.
3. Les processus d'intercompréhension impliquent que les *espaces perceptifs communs* permettent aux sujets de structurer la matière phonique et d'induire ainsi le phonème correspondant, la recherche ayant permis de constater à cet égard que le « crible phonologique » (Troubetzkoy) opère tout particulièrement dans le cas de la perception par *identification*; les différences de perception du même signal varient en effet sensiblement dans ce cas en fonction de la langue de base (la perceptibilité maximale des hispanophones et des catalanophones pouvant se situer sur des fréquences jusqu'à une *octave* ou *2/3 d'octave* inférieures à la perceptibilité prototypique des francophones).

4. Les variations perceptives sont essentiellement dues à la base linguistique du sujet. En effet, les *espaces perceptifs communs* sont plus importants dans les opérations plutôt psycho-sensorielles (comparaison de stimuli phoniques) que dans les tâches d'*identification*, qui s'avèrent plutôt psycho-cognitives (référence latente à la langue de base).
5. L'entourage consonantique joue un rôle très important dans les processus de perception de l'unité de parole qu'est la syllabe : son incidence se manifeste dans les relations de scalarité entre les valeurs paramétriques (fréquence des bandes *1/3 d'octave* caractéristiques) spécifiques de la perception des différents groupes linguistiques (*pics de typicalité perceptive* et *octave efficiente de perception*) et dépend de la tonalité de la syllabe considérée et du type d'opération de perception réalisée (*identification vs discrimination*). Mais il y a également lieu de prendre en compte les stratégies perceptives spécifiques de chaque groupe linguistique : opérations d'*assimilation* dans le cas des sujets francophones, et de *dissimilation* dans le cas des hispanophones et à un moindre degré des catalanophones (perception dans un espace fréquentiel plus aigu dans le cas d'entourage grave [p]).
6. Dans une perspective de formation à l'intercompréhension, en vue d'optimiser les phénomènes d'intercompréhension spontanée, il semble donc qu'il pourrait être opérationnel de prévoir des pratiques de stimulation de la perception des fréquences aiguës par des hispanophones, pratiques qui pourraient consister à proposer dans un premier temps des exercices où alternent les opérations de *discrimination* et d'*identification* phoniques.
7. La perception des logatomes à tonalité aiguë (avec entourage [t]) révèle un comportement propre aux sujets hispanophones en *discrimination* et, d'autre part, une structuration scalaire des indices de perceptibilité des différents groupes, les hispanophones occupant toujours les gammes fréquentielles les plus graves de l'espace phonique considéré. Il semble donc que le traitement spécifique du signal phonique ou des procédures didactiques *ad hoc* qui stimulent l'activité perceptive dans les zones des fréquences aiguës devraient tendre à favoriser la perception des fréquences les plus aiguës, situées hors de l'aire phonique

conversationnelle et qui ne sont généralement pas utilisées en langue espagnole.

Contrairement à ce que pourraient laisser entendre les résultats de l'analyse du comportement perceptif que l'on vient de mentionner et qui dépendent de la nature psycholinguistique de la perception (endolingue *vs* exolingue), de la langue de base de l'apprenant, de la tonalité globale des réalisations perçues et de la structure de ladite tonalité (homogène *vs* hétérogène), l'incidence de ces facteurs n'est évidemment pas à interpréter comme fondamentement phénoménologique qui justifierait des pratiques de type conductiviste, mais au contraire devrait conduire à des interventions qui mobilisent et les « schèmes d'accommodation » et les « schèmes d'assimilation ». En tout état de cause, la prise en compte des facteurs de variation de la perception phonique semble être une condition *sine qua non* pour définir des formations efficaces qui permettent de mettre le mieux à profit les phénomènes d'intercompréhension spontanée entre locuteurs de langue française, catalane ou espagnole, et qui pourraient certainement s'étendre à l'ensemble des populations romanophones.

IV. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALARCOS LLORACH, E. (1968), « Les représentations graphiques du langage », in Martinet, A. (coord.), *Le langage*, Gallimard, Paris, pp. 513-568.
- ASP, C.W. (2005), *Verbotonal Speech Treatment*, Plural Publishing Inc., San Diego-Oxford-Brisbane.
- GUBERINA, P. (2003), *Rétrospection*, Artrésor, Naklada, Zagreb.
- LANDERCY, A., RENARD, R. (1977), *Éléments de phonétique*, Didier, Bruxelles.
- LE NY, J.F. (2005), *Comment l'esprit produit du sens*, Odile Jacob, Paris.
- MALMBERG, B. (1971), *Les Domaines de la phonétique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- MEHLER, J., DUPOUX, E. (2006), *Naitre humain*, Odile Jacob, Paris.
- MURILLO, J. (1982), « Le seuil de phonologisation en français », *Revue de phonétique appliquée*, n° 64, pp. 51-67.
- MURILLO, J. (2003), « Logique de la physique et logique du vivant en didactique des langues », *Cahiers du Centre interdisciplinaire du langage*, n° 17, pp. 9-28.

MURILLO PUYAL, J., PICCALUGA, M., HARMEGNIES, B. (2008), « Pour un français partenaire dans l'aire romane : aspects psycholinguistiques et didactiques de l'intercompréhension entre locuteurs de langues latines », in Conti, V., Grin, F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg Édité., pp. 341-370.

MURILLO, J. (2009), « Paramétrisation verbo-tonale de l'intercompréhension », in Jamet, M.-C. (éd.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, Cafoscarina, Le Bricole, Venezia, pp. 49-76.

PY, B. (2007), « Les données orales exolingues entre magma verbal, interlangue et langue », *Cahiers de l'ILSL*, n° 23, pp. 51-54.

RENARD, R. (1979), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, Bruxelles.

MARIA HELENA ARAÚJO E SÁ

Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
(CIDTFF), Departamento de Educação, Universidade de Aveiro-Portugal

CLÁUDIA FERREIRA

Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro-Portugal

SÍLVIA MELO-PFEIFER

Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de
Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro-Portugal

17. Insertion curriculaire de l'intercompréhension dans un cours de français à l'université : le point de vue des étudiants

I. CONTEXTE DE L'ÉTUDE : L'INTERCOMPRÉHENSION À LA CROISÉE DES DISCOURS DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES

L'insertion curriculaire des approches plurielles reste un thème actuel et souvent difficile à traiter, du fait même du cloisonnement des disciplines qui caractérise les contextes d'éducation formelle (à l'école ainsi qu'à l'université), dû à la méfiance face aux rapports des langues (Dabène, 2002) et à la rigidité avec laquelle sont perçus les programmes et les curricula, que ce soit par les enseignants, par les apprenants, ou encore, d'une façon plus

large, par les systèmes éducatifs et leurs discours régulateurs des pratiques. C'est ainsi que ces approches, en particulier celles qui se fondent sur le concept d'intercompréhension (IC), malgré leur puissance et vigueur dans les discours de recherche et, plus récemment, de formation de la didactique des langues (DL), bien attestés dans de nombreux colloques, ouvrages collectifs, numéros spéciaux de revues, formations nationales et internationales, projets européens et outils pédagogiques (pour un rapide survol, voir Araújo e Sá, 2010), restent très peu présentes dans les pratiques effectives et reconnues d'éducation linguistique. On pourrait aller jusqu'à dire, à ce propos et à contre-courant, que l'IC est un de ces concepts didactiques qui marque bien le fossé entre les discours constitutifs du savoir de la DL (politique, de recherche, de formation et de terrain), tout en stimulant, en même temps et de par ses dynamiques, des actions concrètes de ses acteurs qui puissent aider à franchir ce fossé (Alarcão *et al*, 2009). De ce point de vue, l'IC pourrait induire, au sein de la DL, des mouvements et des actions indispensables si nous envisageons la discipline comme possédant une réelle vocation praxéologique et veillant à la relevance, utilité et légitimité de ses savoirs (Puren, 1997), ou, autrement dit, à leur nature « scientifico-sociale », cherchant à ce qu'ils « enseignent à vivre et se traduisent dans des savoirs pratiques » (Sousa Santos, 1987 : 55). Dans un parcours épistémologiquement cohérent, ceci implique d'interroger et de faire intervenir, au moment de faire avancer le domaine et de construire ses savoirs et outils, tous les acteurs qui opèrent dans les différents espaces où elle circule et se façonne (chercheurs, formateurs, mais aussi enseignants et étudiants), et d'articuler leurs discours dans des propositions harmonieuses, mutuellement significatives et reconnues comme pertinentes et exécutables.

C'est dans ce cadre qu'il nous semble tout à fait pertinent de développer et d'évaluer des actions concrètes visant l'observation et l'analyse des conditions (contraintes et obstacles, mais aussi ouvertures et potentialités) d'intégration des approches plurielles dans les terrains éducatifs, donnant voix aux sujets impliqués, c'est-à-dire, dans le cas de cette étude, des étudiants universitaires qui ont vécu une expérience d'insertion de l'IC dans un cours de langue, tout en participant à une session de formation de la plate-forme Galanet¹.

1. GALANET (Plate-forme de formation à l'intercompréhension en langues romanes) était un projet Socrates/Lingua, coordonné par Christian Degache de l'Université Stendhal

Nous analyserons ici les rapports finaux élaborés par les étudiants, en essayant de trouver des éléments de réponse aux questions suivantes : comment ont-ils vécu l'expérience de l'IC pendant un semestre ? Comment perçoivent-ils et évaluent-ils les synergies entre ce vécu de l'IC et les acquis en langue-culture française ? Nous chercherons donc à dégager les représentations des étudiants à l'égard des contraintes, atouts et défis posés par l'insertion curriculaire de l'IC en contexte universitaire, notamment pour ce qui est de ses « retombées acquisitionnelles » sur la maîtrise du FLE. La connaissance de ces représentations, qui s'insère aussi dans l'actuel mouvement de prise en compte de l'évaluation de l'enseignement et des programmes/formations par les étudiants (Romanville & Coggi, 2009), s'avère fondamentale pour comprendre sous quelles conditions l'on peut proposer et soutenir l'insertion curriculaire de cette approche dans les cursus universitaires de langue.

II. DESIGN DE L'INSERTION CURRICULAIRE EN ÉTUDE

II.1. La session de formation Galanet²

Galanet est une plate-forme de formation à distance sur Internet issue d'un projet européen dont l'objectif était de développer une pédagogie de l'intercompréhension en langues romanes (LR) (espagnol, français, italien et portugais), stimulant et promouvant les interactions (par clavardage, courriel et forum de discussion) et les besoins plurilingues grâce aux potentialités offertes par la proximité linguistique. La plate-forme met à la disposition des sujets des outils qui leur permettent d(e) :

- agir conjointement pour réaliser une tâche en stimulant des interactions en quatre langues ;
- développer la compréhension des différentes LR proposées ;

Grenoble 3 (France), avec la participation de six institutions partenaires : Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne), Universidad Complutense de Madrid (Espagne), Università de Cassino (Italie), Université Lumière Lyon 2 (France) et Université de Mons-Hainault (Belgique). Pour en savoir plus, consulter www.galanet.eu.

2. Cette présentation est basée sur le « Manuel de l'utilisateur » de Galanet (Andrade *et al.*, 2005).

- utiliser des stratégies d’intercompréhension diverses en reformulant dans sa propre langue et/ou en sollicitant les compétences linguistiques d’autres interlocuteurs ;
- apprendre à pallier les problèmes d’incompréhension qui peuvent apparaître, y compris par le recours à la langue de l’autre ;
- acquérir des connaissances dans les différentes langues de la plateforme de manière collaborative et/ou autonome.

Ainsi, pour ce qui est du contrat communicatif et didactique d’une session de formation sur cette plate-forme, les participants sont censés interagir dans leur(s) langue(s) de référence, dans le souci d’être compris et d’essayer de comprendre celles des autres, simultanément comme experts et apprenants. Toutes les langues partagent, de façon légitime, le territoire de la parole et, dans ce sens, le tuteur doit veiller à ce qu’elles soient prises en compte par les sujets, évitant des situations d’exclusion ou de domination symbolique d’une langue sur les autres (voir Degache, 2006, pour plus de précisions). Dans ce sens, tous les sujets sont experts de leurs langues et apprenants des langues des autres, dans une constante reconfiguration des rôles des (acteurs) locuteurs.

Une session de formation sur Galanet suit un parcours en 4 phases :

- phase 1. Briser la glace et choix du thème (permet aux participants de se connaître pour, en fin de phase, proposer et voter pour un thème commun) ;
- phase 2. Remue-méninges (les participants échangent, via le forum et les chats, des opinions sur le thème qui a été choisi) ;
- phase 3. Collecte de documents et débat (débat sur les rubriques définies par le comité de rédaction ; les échanges sont illustrés et soutenus par des documents déposés dans le forum) ;
- phase 4. Dossier de presse (phase destinée à préparer et à publier le dossier de presse qui réunit les synthèses des débats produits lors de la phase précédente ; le dossier de presse peut inclure des extraits d’échanges plurilingues et des documents illustratifs).

II.2. Scénario d’insertion curriculaire

L’expérience dont nous rendons compte dans ce texte a eu lieu à l’Université d’Aveiro, dans un cours de langue française pour des étudiants non spécialistes, en première année de la licence en Langues et Relations d’Entreprise, à qui l’enseignante a proposé de participer à une session de formation sur la plate-forme Galanet (www.galanet.eu).

De façon plus concrète, l’expérience s’est déroulée à raison d’une heure par semaine³. Pour diverses raisons (dont le fait qu’un travail pratique est simplifié avec un groupe plus réduit), la classe des 25 étudiants était divisée en deux groupes, l’un se rendant en salle informatique pour le travail sur Galanet durant la première heure du cours (qui en comptait deux au total), l’autre restant en salle de cours pendant cette période et changeant ensuite de salle (à la seconde heure) pour se consacrer, à son tour, aux activités de la plate-forme Galanet (le premier groupe revenait alors en salle de cours). Cette division des espaces impliquait bien évidemment un suivi différencié des étudiants présents, le travail sur la plate-forme Galanet étant orienté et supervisé par deux formatrices ayant participé activement à son développement, et le suivi en cours étant assuré par l’enseignante responsable de la matière. Par ailleurs, les activités liées à Galanet ont toujours été organisées en étroite collaboration entre les formatrices et l’enseignante.

Les activités développées dans le cadre de la formation sur Galanet, auprès de ce public, allaient de l’élaboration d’une fiche individuelle, de présentation à l’ensemble des participants à la plate-forme, à la rédaction d’un rapport final d’autoréflexion sur l’expérience Galanet, en passant par la compréhension des textes sur les forums, la participation à des clavardages ou encore la collecte voire la création de documents d’appui pour les activités (vidéos, images, hyperliens, textes, entre autres).

Comme nous l’avons déjà mentionné ci-dessus, les activités sur la plate-forme Galanet étaient menées en parallèle avec celles en salle de cours, bien que les objectifs y soient distincts. En effet, la matière du cours de Langue française II incluait des exercices permettant le travail des quatre compétences linguistiques (compréhension écrite et orale, et production écrite et orale). En l’occurrence, ce travail était basé tant sur des activités formelles

3. La charge horaire hebdomadaire de la discipline étant de 4 heures, réparties en deux blocs de 2 heures.

(grammaire et exercices d'application, rédaction de documents simples de communication, etc.) que sur des activités plus « libres », telles que des débats d'idées sur des sujets d'actualité (à partir de documents écrits et/ou oraux), entre autres. C'est dans cette dernière catégorie que s'inséraient, dans la proposition programmatique de la matière, les activités sur Galanet.

Dans la pratique, le retour en salle de cours du premier groupe d'étudiants (ayant participé aux activités Galanet et ayant passé le relais à leurs collègues de second groupe) était toujours suivi d'un moment de réflexion sur les activités de la première heure, de façon à ce que conscience soit prise du travail linguistique et culturel qui s'y était développé. Quant au second groupe, il ne donnait ce *feedback* qu'au début du cours suivant.

L'articulation entre les activités Galanet et le contenu du cours s'est encore produite lors du rapport final de réflexion sur l'expérience, rapport ayant permis aux étudiants de se prononcer sur les aspects techniques de la plate-forme, sur les possibilités d'apprentissage que celle-ci représentait ou sur la globalité du projet Galanet, quant à ses intentions de promotion de l'apprentissage des langues et de la compréhension mutuelle.

Finalement, le travail effectué sur la plate-forme Galanet et le rapport final correspondant ont mené à une évaluation formelle, à prendre en considération dans la note globale de la matière (10 % de la note d'évaluation continue, celle-ci valant 60 % de la note finale, les 40 % restants à l'examen final).

III. LE VÉCU DE L'IC PAR LES ÉTUDIANTS

III.1. Corpus et méthodologie d'analyse

Les études concernant l'évaluation par les étudiants commencent à gagner du terrain dans la recherche (Romainville & Coggi, 2009). Cependant, comme le remarquent Postiaux & Salcin, « il est rare d'interroger les étudiants sur leur perception de leur apprentissage soit directement au travers de ce qu'ils ont la perspective d'avoir appris soit au travers des questions qui leur ont été posées lors de l'évaluation » (2009 : 98). Ce travail essaye donc de dégager la perspective des étudiants, par une approche *émique* (van Lier, 1988), vis-à-vis de leurs acquis et de l'expérience d'insertion curriculaire d'un programme d'IC en LR dans leurs études d'une langue étrangère (LE) romane spécifique : le français.

Comme moyen d'évaluation de l'expérience et des acquis des étudiants, ceux-ci ont rédigé, à la fin du semestre, un rapport final organisé en trois parties : l'usage de la plate-forme, sous ses aspects techniques ; les acquis par rapport à la langue-culture cible ; et le projet lui-même, en tant qu'occasion de pratiquer l'intercompréhension romanophone.

Nous avons recueilli 20 rapports d'étudiants, de longueur assez variable, et nous en avons analysé les deux dernières sections. Pour ce faire, nous avons mené une analyse quantitative et qualitative de contenu, analysant à la fois la distribution de segments du discours des étudiants par des catégories préalables (voir section suivante) et la constitution, plus fine, de ces catégories, cherchant à rendre compte de leur spécificité en termes de contenu.

Cette méthodologie se situe donc « au croisement de l'évaluation de programme [dans notre cas, de formation à l'intercompréhension] et de l'analyse réflexive des étudiants sur leurs propres apprentissages » (Postiaux & Salcin, 2009 : 98).

III.2. Catégories d'analyse

Pour répondre à la première question de recherche (« Comment ces étudiants ont-ils vécu l'expérience de l'IC pendant un semestre ? »), nous avons employé les catégories utilisées par les études de Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer (2010) et Doyé (2005), concernant les atouts de l'IC identifiés par le discours de la recherche en DL, présentés dans le tableau 1 :

ATOUTS DE L'IC EN TERMES	DESCRIPTION
de politique linguistique	Alternative à l'usage d'une <i>lingua franca</i> , par l'usage de toutes les langues des répertoires des étudiants participant dans la session.
éthiques	Moyen d'encourager l'interaction plurilingue et la compréhension réciproque, notamment à travers la reconnaissance de la valeur et la dignité de toutes les langues.
éducatifs	Opportunité de rencontre interculturelle, permettant la découverte de langues-cultures qui ne font pas partie des curricula et la mobilité virtuelle et géographique.

pédagogiques	Compétence de compréhension	Valorisation des pré-acquis (conscients ou pas), permettant d'accéder au sens de messages dans des langues (jugées) inconnues.
	Compétence de production	Valorisation de la/des langue(s) maternelle(s) notamment quand il faut agir en situation de besoins communicatifs, pragmatiques, linguistiques et stylistiques.
	Compétence d'interaction	Basée sur le partage de répertoires linguistiques, sur les pistes de contextualisation et sur les expériences conversationnelles antérieures.
psychologiques	Valorisation des répertoires préalables et, ainsi, des identités des étudiants.	
cognitifs	Exploitation de toutes les ressources et savoirs afin d'accéder aux sens des énoncés, induisant le développement de la flexibilité cognitive et de la conscience plurilingue.	
esthétiques	Opportunité d'observation d'autres codes linguistiques et culturels et de leur évaluation en tant que valeurs esthétiques (notamment en termes de paysage visuel et sonore).	

Tableau 1. Catégories d'analyse concernant les atouts de l'IC.

Pour répondre à la deuxième question de recherche (« Comment perçoivent-ils et évaluent-ils les synergies entre ce vécu de l'IC et les acquis en langue-culture française? »), nous avons distribué les extraits significatifs par rapport aux différentes dimensions du « savoir une langue » (lexique, grammaire, orthographe, pragmatique, culture, selon les catégories induites par les rapports des étudiants) et au développement de compétences en LE : expression et compréhension, orale et écrite, et interaction verbale. Dans ce sens, nous cherchons à savoir quels aspects de la pratique de l'IC sont jugés avoir des retombées (positives ou négatives) sur le développement de connaissances et compétences spécifiques en français, finalité primordiale de la matière.

Ce travail de catégorisation permet de découvrir les aspects jugés plus pertinents par les étudiants et, ainsi, de cerner les distances entre les discours de la recherche et les discours issus d'une formation à l'IC en contexte universitaire, avant de comprendre la faisabilité durable de cette insertion, ses obstacles, ses fantasmes et ses promesses. Pour plus de clarté, des extraits des rapports des étudiants seront fréquemment appelés à illustrer nos observations et commentaires.

IV. ANALYSE DES RAPPORTS DES ÉTUDIANTS

IV.1. L'expérience de l'IC pendant un semestre

Du point de vue structurel, nous avons affaire à des rapports qui commencent avec la perception des objectifs de la session Galanet et qui se terminent par un commentaire par rapport à sa valeur ultime. Par rapport à la perception des objectifs de la session, souvent homogène, les étudiants mettent en avant la pratique des langues-cultures romanes, à travers l'interaction. Pour ce qui est de la valeur finale de Galanet, ils se réfèrent surtout au développement de la compétence plurilingue et interculturelle et à sa contribution à l'entente entre les cultures et les sujets qui les représentent.

En ce qui concerne une première approche quantitative de nos données, le tableau 2 montre la distribution des extraits des rapports en unités sémantiques dans nos catégories :

ATOUTS EN TERMES	SOUS-CATÉGORIES	TOTAL D'OCCURRENCES
de politique linguistique	Promotion de la diversité linguistique, respect des langues minoritaires.	4
éthiques	Égalité et droits linguistiques.	3
éducatifs	Valorisation des savoirs et compétences développés en contexte scolaire et extra-scolaire.	8
	Contact plurilingue.	30
	Contact interculturel.	31
pédagogiques	Compétence de compréhension.	11
	Compétence de production.	8
	Compétence d'interaction.	5
psychologiques	Motivation accrue pour le contact avec les langues inconnues, estime de soi, confiance dans les capacités développées, connaissance de soi...	35
cognitifs	Appui sur les compétences déjà-là, rentabilisation des acquis, transfert, autonomie, auto-apprentissage.	22
esthétiques	Comparaison des langues, valorisation en termes de beauté,...	-

Tableau 2. Les atouts de l'IC selon les étudiants.

D'après ce tableau, les mentions les plus fréquentes sont en rapport avec les avantages éducatifs, psychologiques, pédagogiques et cognitifs de la participation à Galanet.

Pour ce qui est des avantages éducatifs, c'est l'opportunité du contact plurilingue et interculturel qui est le plus habituellement mise en avant, souvent d'une façon émerveillée et amusée. Ces contacts servent à la perception des similitudes et des différences entre les langues et les cultures, à la mise en doute des stéréotypes véhiculés et à la valeur des discussions, souvent perçues comme assez superficielles :

« J'ai apprécié de faire partie d'un tel projet, qui m'a quand même aidé à m'apercevoir qu'en vérité beaucoup de langues romanes sont très semblables au portugais et au français et qu'elles ne sont pas si difficiles à comprendre que ce que je croyais » (LGM).

« Ce type de projet peut aider à comprendre des problèmes liés aux stéréotypes qu'on crée de chaque pays. C'est l'intérêt et la curiosité qui nous forcent à établir des relations culturelles ou autres avec les différents pays » (VLSF).

Ceci dit, les étudiants identifient, interrogent et prennent parfois leurs distances vis-à-vis des stéréotypes véhiculés par rapport aux langues et aux cultures, ce qui est, selon Byram (1997), un signe du développement de la Compétence Interculturelle et de Communication Interculturelle. Dans ce sens, la participation à la session d'IC a pu permettre le développement d'une compétence interculturelle critique (Byram, 2010), interrogeant le parti pris des stéréotypes :

« Sur la culture des francophones, la seule chose que j'ai réussi à acquérir a été des idées stéréotypées sur les Français comme le manque d'habitudes d'hygiène, les homosexuels, le manque de vanité et le manque d'organisation. Ce sont des idées qui ont été discutées dans le forum auquel je n'ai pas vraiment participé » (CV).

Encore par rapport aux avantages éducatifs, les sujets se réfèrent à la façon motivante et gratuite de l'exposition à de nouvelles langues et à l'articulation entre les acquisitions traditionnelles et novatrices :

« Cette manière d'apprentissage est très importante et utile comme complément à l'enseignement traditionnel des langues étrangères, car elle permet un apprentissage autonome, un genre d'auto-formation parallèle aux cours » (KMS).

Parmi les aspects référés par rapport aux avantages psychologiques, les étudiants mentionnent surtout la motivation pour le contact avec les LR,

surtout celles qui ne sont pas encore connues. Ainsi, la motivation pour le contact avec l'espagnol et l'italien est perçue comme un grand atout de cette formation. Cette motivation est intimement liée à la perception des difficultés dans ces deux langues : ainsi, l'espagnol est perçu comme la LR inconnue (lisons, pas encore apprise en contexte formel) la plus facile et l'italien est décrit comme la langue inconnue plus difficile, avec laquelle ils se sentent le moins à l'aise :

« J'ai développé des compétences en langue espagnole et j'ai réussi à comprendre toutes les opinions que j'ai lues sur le site (il y en avait certaines que j'ai eu des difficultés à comprendre, parce qu'elles étaient écrites en italien) » (CSEC).

Ainsi, si les sujets ont développé une motivation accrue envers ces langues, ils ont, en même temps, développé leur auto-connaissance par rapport à ce qu'ils peuvent et savent déjà faire. De ce point de vue, la triade motivation, connaissance de soi et confiance ont permis en outre le développement de l'estime de soi. Celle-ci n'est pas seulement en rapport avec la perception positive des compétences et des savoirs, mais aussi avec la sensation d'ouverture des autres interlocuteurs envers leur langue maternelle, le portugais :

« Ce projet a développé la curiosité et l'intérêt chez les autres participants pour apprendre et savoir plus sur la culture portugaise et sur notre langue qui est superbe » (MR).

Le troisième avantage plus fréquemment nommé est de nature pédagogique, ce qui fait directement référence au développement de capacités langagières. Le développement de compétences de compréhension simultanée dans les 3 autres LR est la mention la plus habituelle, ce qui n'est pas étonnant dans le cadre de ce projet, suivie de compétences de production dans d'autres langues (et dans la Langue Maternelle) et de la compétence d'interaction plurilingue. Il faut néanmoins admettre que le développement de compétences de compréhension est souvent cité par rapport à une langue particulière, ce qui peut montrer que les LR n'ont pas toutes été prises en charge de la même façon par les étudiants (ils ont eux-mêmes aussi l'impression que le portugais a été souvent ignoré par les autres participants). Cette situation peut être en rapport avec des perceptions différentes du contrat de communication sous-jacent à l'interaction sur la plateforme, puisque les étudiants portugais se réfèrent souvent à leurs efforts

pour écrire dans d'autres langues, en même temps qu'ils accusent les autres de ne participer que dans leurs langues maternelles :

« Les principales différences que j'ai remarquées entre les équipes en général sont que, tandis que les équipes portugaises utilisaient les autres langues pour communiquer, les équipes italiennes utilisaient seulement leur propre langue maternelle et les espagnols utilisaient aussi presque uniquement l'espagnol » (PS).

Par rapport aux avantages cognitifs, les étudiants font surtout référence aux capacités d'établir des ponts entre les langues, toujours classées entre « langues connues » et « langues inconnues », les premières fonctionnant en tant que bases de transfert vers les deuxièmes :

« Je crois que ce type de projet peut réellement être très utile pour l'apprentissage de nouvelles langues, car en effet le projet Galanet m'a permis d'améliorer mon niveau linguistique par rapport à l'italien et à l'espagnol, car en effet je connaissais déjà la langue française et le portugais » (SMS).

En plus, les sujets font parfois référence au développement de compétences d'autonomie, en rapport avec le développement de stratégies d'auto-apprentissage :

« La lecture du profil des auteurs des messages m'a donné aussi l'opportunité de contacter avec des textes dans d'autres langues et de faire un effort pour les comprendre, ce qui a stimulé mon raisonnement : il y avait des mots inconnus, dont j'ai parfois réussi à découvrir le sens à travers le contexte ou en demandant de l'aide aux collègues » (RD).

Par rapport aux avantages en termes de politique linguistique et éthiques, très peu d'occurrences sont à mentionner (et aucune pour les avantages esthétiques). Il semble que l'expérience ait été surtout perçue comme moyen d'apprentissage linguistique et culturel et que les facteurs étant à la base même du projet n'ont pas été cernés par les participants. Les références à la politique linguistique européenne sont ainsi très rares, ainsi que les buts de l'élargissement d'une compétence plurilingue et interculturelle, par le biais de l'Intercompréhension :

« Les langues sont aujourd'hui de plus en plus importantes dans un monde toujours plus globalisé. L'apprentissage de langues étrangères et, dans ce cas spécifique, de langues romanes, est essentiel pour une meilleure mobilité des

étudiants et professionnelle, tout en facilitant la compréhension des cultures voisines, en augmentant les destinations touristiques et les opportunités d’insertion professionnelle » (KMS).

Cette perception davantage « instrumentale » de l’IC en tant que concept qui peut servir surtout au développement d’un profil d’apprenant plus efficace (que ce soit au niveau des répertoires linguistiques et cognitifs ou au niveau des compétences pour mobiliser ces répertoires dans des situations de communication concrètes en LR) est une donnée fondamentale pour reconfigurer les propositions d’insertion curriculaire du concept, comme nous le verrons plus loin dans ce texte.

IV.2. Perception des synergies entre ce vécu de l’IC et les acquis en langue-culture française

Les apports en termes de synergies entre cette expérience en IC et les acquisitions en langue française, bien que présents dans le discours des étudiants, sont assez vagues ou imprécis (« j’ai amélioré mon niveau de connaissances linguistiques », SMS; « ce projet a contribué à améliorer quelques aspects de la langue », KMS). Même si l’une des étudiantes affirme que « ce type de projet peut être utile, non pour l’apprentissage d’une nouvelle langue mais bien pour le perfectionnement de celle-ci » (LGA), les précisions en termes d’acquis restent très modestes (voir Tableau 3).

LES COMPOSANTS DU « SAVOIR UNE LANGUE »		LES COMPÉTENCES	
Composant	Total de références	Compétence	Total de références
Lexique	5	Compréhension orale	-
Orthographe	4	Compréhension écrite	8
Grammaire	3	Expression orale	-
Pragmatique	2	Expression écrite	6
Culture	15	Interaction verbale	8

Tableau 3. Synergies et acquis en FLE.

Parmi les aspects identifiés, nous remarquons que la dimension culturelle du contact avec le français est la plus notée, ce qui est en rapport avec la valorisation interculturelle à laquelle nous avons fait référence dans la section précédente.

Les étudiants se réfèrent aussi à des acquis orthographiques et lexicaux :

« Le Forum m'a beaucoup apporté au niveau de l'apprentissage de la langue française : il y avait beaucoup de mots dont je ne connaissais pas la signification comme par exemple gré (volonté) et chagriner (attrister) » (AJMR).

Pour les compétences, c'est la compréhension et l'expression écrites en langue française qui sont les plus mentionnées. Or, le projet se centrant sur l'écrit, ceci n'est pas étonnant. L'interaction verbale, même si elle est au centre des activités, semble être une compétence à laquelle les étudiants ne reconnaissent pas d'importantes évolutions, que ce soit en LR ou en français : pour eux, c'est toujours la pratique de la compréhension écrite qui est mise en avant (participer aux chats et aux forums de discussion, c'est, avant tout, faire l'effort de la compréhension des interventions des autres romanophones) :

« L'application pratique m'ayant paru la plus performante a été les sessions de chat car cela m'a permis de dialogues « en direct » avec les participants d'autres équipes qui utilisaient leur langue maternelle. J'ai pu ainsi tester ma compréhension des autres langues romanes, notamment l'italien et l'espagnol, et apprendre de nouveaux mots et expressions [en français] » (SRE).

Les étudiants lusophones se plaignent même du manque de correction de leurs énoncés de la part des sujets natifs francophones et du fait qu'ils n'ont pas pu profiter de la présence de ces sujets pour améliorer leur niveau en langue française :

« J'ai aussi essayé de leur répondre en français, ce qui est une forme de l'améliorer. Néanmoins, je pense que ça ne nous a pas beaucoup aidé au niveau de la correction de la langue car les autres participants ne nous corrigeaient pas les fautes dans nos textes, nous ne les remarquons pas » (MR).

Ces affirmations sont très fréquentes du côté des étudiants lusophones ayant vécu en France, pour qui la session n'a rien apporté en termes de langue-culture française (« Je suis francophone et avec les activités réalisées dans ces sessions, je n'ai pas eu de grands développements », HF). La seule exception est celle d'une étudiante pour qui la session a permis une actualisation linguistique, surtout du point de vue pragmatique :

« Du point de vue de la correction de la langue, j'ai aimé contacter avec du « vrai français », écrit par des français qui sont en France et qui utilisent la langue tous les jours, plutôt que le français utilisé dans les cours, qui ne donne

pas une vraie idée de ce qu'est la langue. Il y avait des expressions que je ne savais plus dire et que les gens ici disent « à la portugaise » et que maintenant je sais comment elle se disent correctement » (PS).

Face à ces résultats, il semble important, pour des expériences ultérieures d'insertion curriculaire dans cette même situation, de bien expliciter au départ, dans la proposition programmatique présentée aux étudiants au début du semestre, les synergies possibles entre la participation à une formation à l'IC en LR et les opportunités de développement linguistique, notamment en langue française. Il semble encore utile d'imaginer des parcours différents à l'IC au sein de la classe, rendant compte des connaissances préalables en français des étudiants et de leurs besoins, attentes et parcours singuliers.

Ceci suppose que les finalités de l'intégration de l'IC dans une matière linguistique soient clairement reconnues par les enseignants, dans une perspective holistique de l'éducation en langues qui met l'accent sur le développement de la compétence plurilingue et valorise la diversité des parcours linguistico-communicatifs des apprenants, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. La question de la formation devient centrale pour mettre en perspective ces pistes et pour faire circuler d'une façon plus visible et valorisée le concept d'IC dans les espaces éducatifs.

V. SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES

Un des aspects singuliers de cette expérience en IC a été sa pleine insertion dans un curriculum de FLE à l'université, notamment pour ce qui est de l'évaluation finale de la matière. Même si cette démarche d'évaluation peut poser quelques problèmes en termes de validité et d'interprétation de nos données (l'insuffisant recul des étudiants et le fait que les aspects perçus puissent ne pas être les aspects réels ou les plus significatifs), il faut reconnaître qu'elle permet d'identifier des objets de réflexion pertinents, afin de mieux intégrer d'autres expériences d'insertion curriculaire de l'IC dans le cadre d'une matière linguistique.

Pour synthétiser notre analyse, les étudiants reconnaissent et valorisent l'apport de la participation à Galanet sur divers plans : les savoirs, les savoir-faire, les attitudes et motivations, le développement personnel et la socialisation (Postiaux & Salcin, 2009). En même temps, ils établissent un

rapport entre les activités de Galanet, les moyens de communication utilisés et les savoirs/compétences développés, ce qui montre la nature située des acquis et la façon dont les sujets se représentent le processus d'acquisition. La référence constante au (manque de) temps comme principale contrainte pour profiter pleinement de cette expérience démontre bien leur adhésion à cette proposition didactique et leur perception des gains qu'elle peut représenter : « Le projet Galanet a réservé aux étudiants une heure par semaine seulement. Moi, je pense que c'était peu pour profiter de cette opportunité très riche. J'ai contacté avec une participante de l'équipe française « les Dahuts di Monica » appelée A.G. pour maximiser cette expérience » (AJMR).

Pourtant, comme le montre aussi notre analyse, si les avantages éducatifs, pédagogiques, psychologiques et cognitifs de la formation en IC ont bien été mis en évidence par les étudiants lusophones, les atouts éthiques et esthétiques sous-jacents, dans le cadre d'une politique linguistique éducative qui valorise le plurilinguisme, leur passent à côté. En effet, la participation à la session semble avoir fourni surtout un outillage instrumental et relationnel pour le contact avec les langues et cultures, mais pas des outils réflexifs et interprétatifs pour contextualiser les activités menées selon les principes fondamentaux du projet.

Or, même si l'on sait bien que l'IC est à l'heure actuelle un concept à multiples déclinaisons, capable d'accueillir des chercheurs de provenances et intérêts théoriques divers dans une polyphonie de voix dont les interactions commencent à peine à être exploitées⁴, il y a de l'intercompréhension chez les auteurs qui travaillent l'intercompréhension, pour reprendre la provocation de Degache & Melo (2008), et ce lieu de rencontre se fait autour d'un engagement idéologique suscité par la notion. En effet, certains travaux de méta-analyse des voix des chercheurs en IC ont montré que, au-delà d'une explosion sémantique en rapport avec les appartenances épistémologiques des auteurs, on peut cerner un noyau central, ou une voix collective, qui réclame la charge idéologique et éthique de la notion. Melo & Santos (2008) parlent, à ce propos, d'un méta-concept que renvoie à une « éthique

4. Redinter (Réseau Européen de l'Intercompréhension), un réseau qui regroupe 28 institutions partenaires de 12 pays européens ainsi que 11 autres ayant le statut d'associé, de 7 autres pays, est certainement un contexte très favorable pour le développement de ces synergies et interactions.

de la compréhension humaine » (Morin, 1999). Lorsqu'elle est placée dans des contextes d'éducation et de formation, l'IC serait ainsi un concept à mobiliser lorsque l'enjeu est la formation de sujets plus conscients des rôles des langues et du dialogue interculturel dans la construction des sociétés et plus capables d'agir dans cette perspective. Dans ce cadre, il s'agirait d'un concept bien intégré dans les grands défis qui se posent aujourd'hui à l'éducation : « devenir un espace de *transformation* sociale, où l'usage et l'expansion de la connaissance et de la pratique éducative peuvent et doivent contribuer à édifier et à organiser un monde meilleur » (Araújo e Sá, 2010 : 23). Reprenant les mots de Patrick Chardenet lorsque celui-ci a été invité à définir la notion dans une vidéo plurilingue récente développée dans le cadre du projet Galapro et ayant en vue sa diffusion auprès d'un large public de spécialistes et non-spécialistes⁵: « C'est la démocratie, l'intercompréhension » (2010). Cet aspect central de l'IC, qui justifie peut-être son degré élevé de séduction, reste pourtant largement ignoré des étudiants observés, qui ne retiennent que des dimensions plus concrètement stratégiques et instrumentales, en rapport avec des aspects d'efficacité et de rapidité de la communication entre sujets qui parlent des langues différentes mais mutuellement compréhensibles (notons que ces perceptions de l'IC des étudiants sont largement représentées dans le discours de recherche, voir Byram, 2010, Melo & Santos, 2008).

Ainsi, il faudrait peut-être faire découvrir, discuter et exploiter avec les étudiants les atouts de l'IC dans cette perspective qui se focalise moins sur la dimension stratégique de la communication « romanophone » et plus sur les valeurs, les principes, les rêves et utopies aussi. Dans ce sens, un travail avec des étudiants universitaires par rapport au contexte macropolitique qui a soutenu l'élaboration de cette plate-forme ou aux arguments qu'on peut utiliser pour la justifier et la disséminer semble avoir fait défaut.

En même temps, il serait utile de proposer des parcours différents d'IC au sein de la classe, rendant compte de l'hétérogénéité des sujets en termes de biographie et répertoires langagiers, que les étudiants suivraient en fonction de leurs besoins linguistiques et culturels. Des insertions curriculaires différenciées en cours de FLE seraient donc à envisager, afin de permettre

5. Disponible sur : http://www.youtube.com/watch?v=4DgkBjUC4JM&feature=player_embedded

aux étudiants de mieux percevoir les synergies entre la participation à la session et les (potentiels) acquis en langue française.

En outre, pour des acquis durables en termes d'IC, il faudrait sans doute envisager un parcours plus long, intégré à différentes langues du curriculum linguistique universitaire, afin de permettre une plus grande cohérence en termes de perceptions et d'évolution des perceptions. Il ne s'agirait pas, dans ce sens, d'introduire une révolution dans le programme d'une matière, mais plutôt une évolution dans le curriculum des différentes matières. Notre étude permet en effet d'envisager des scénarios d'insertion curriculaire dans d'autres matières, qui permettraient de mieux profiter des perceptions des étudiants : matières liées à la culture, à l'histoire, la traduction et les relations internationales, par exemple. La question de la formation devient ici centrale, dans son rapport avec les contextes réels des enseignants. Dans ce cadre, nous pensons que la plate-forme Galapro⁶, qui propose un générateur de sessions de formation collaboratives, flexibles et adaptées aux besoins et situations professionnelles des sujets, peut devenir un excellent outil pour analyser, discuter, expérimenter et évaluer des modalités d'insertion curriculaire de l'IC dans des contextes d'éducation linguistique diversifiés.

En guise de conclusion, la dynamique et le parcours de la notion de l'IC, dont le départ en DL a été très stimulant et prometteur, dépend aussi de recherches systématiques sur les pratiques réelles de terrain, notamment de celles qui prennent en compte le point de vue des participants pour évaluer les stratégies d'insertion curriculaire mobilisées. Les résultats de ces recherches, articulés avec ceux qui proviennent des recherches sur d'autres contextes de circulation de l'IC (la formation, le discours politique) permettront d'exploiter des pistes de consolidation de l'IC dans la DL et d'envisager la relevance, les contraintes et les potentialités du concept, du point de vue d'une éducation en langues promouvant les valeurs du respect des autres et de leurs langues.

6. Galapro-Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas românicas (2008-2010). Projet LLP (135470-LLP-2007-1-PT-Ka2-KA2MP), coordonné par Maria Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro). Pour plus d'informations, voir www.galapro.eu.

VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO-PFEIFER, S., SANTOS, L. (2009), « Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configurations épistémologiques d'une didactique des langues? », *ELA (Études de Linguistique Appliquée)*, n° 153, pp. 11-24.
- ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., LOPEZ ALONSO, C., MELO, S., SÉRÉ, A. (2005), *Galanet: manual do utilizador*, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., « Formation à l'intercompréhension par l'intercompréhension : principes, propositions, défis », in Spita, D. et Tarnauceanu, C. (coords.) (2010), *Galapro sau Despre intercomprehensiune În limbi romanice* (pp. 13-43), Editura Universitatii "Alexandru Ioan Cuza", Iasi.
- ARAÚJO E SÁ, M. H., DE CARLO, M., MELO-PFEIFER, S. (2010), « 'O que diriam sobre os portuguesas?': intercultural curiosity in multilingual chat-rooms », *Language and Intercultural Communication*, vol. 10, n° 4, pp. 1-22.
- BYRAM, M., « Intercomprehension, intercultural competence and foreign language teaching », in Doyé, P. et Meißner, F.-J. (org.) (2010), *Lernerautonomie durch Interkomprehension* (pp. 43-49), Narr Verlag, Tübingen.
- BYRAM, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- DABENE, L. (2002), « Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension », *Babylonia*, n° 2, pp. 14-16.
- DEGACHE, Ch. (2006), « Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance », in Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (dir.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le français dans le monde*, Recherches et Applications (pp. 58-74), CLE International, Paris.
- DEGACHE, Ch., MELO, S. (2008), « Un concept aux multiples facettes », in *Les Langues Modernes*, dossier : *L'Intercompréhension*, 1 (7-14).
- DOYÉ, P. (2005), *Intercomprehension-Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Reference Study, Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg.
- MELO, S., SANTOS, L. (2008), "Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept" in Capucho, F., Martins, A., Degache, Ch. et Tost, M. (org.),

Diálogos em Intercompreensão. Lisboa, Universidade Católica. Disponible sur : <http://www.dialintercom.eu/Post/En/46.pdf>.

MORIN, E. (1999), *L'intelligence de la complexité*, L'Harmattan, Paris.

POSTIAUX, N., SALCIN, A. (2009), « Au croisement de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation de programme : les étudiants finissant évaluent leur apprentissage à partir d'un référentiel de compétences », in Romanville, R. et Coggi, C. (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 97-122), De Boeck, Bruxelles.

PUREN, Ch. (1997), « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire », *ÉLA (Études de Linguistique Appliquée)*, n° 105, pp. 113-125.

ROMANVILLE, R., COGGI, C. (dir.) (2009), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*, De Boeck, Bruxelles.

SOUSA SANTOS, B. (1987), *Um discurso sobre as ciências*, Edições Afrontamento, Porto.

VAN LIER, L. (1988), *The classroom and the language learner*. New York : Longman.

18. Alla ricerca di una simmetria: i pronomi dimostrativi italiani e francesi — un'analisi sincronica contrastiva

I. INTRODUZIONE

Il sistema dei pronomi dimostrativi nell'uso standard in due lingue romanze, italiana e francese, è morfologicamente bipartito: da una parte si hanno le forme variabili (*questo/-a/-i/-e/quello/-a/-i/-e* e *celui/celle/ceux/celles-ci/-là*), dall'altra le forme invariabili (*questo/quello/ciò* e *ceci/cela/ça/ce (c')*). All'interno di entrambi i sistemi si osserva un'altra dicotomia, del tipo sintattico-funzionale, tra usi determinanti (*quello/-a/-i/-e* e *celui/celle/ceux/celles* per la dimensione variabile, *quel(lo)/ciò* e *ce* per la dimensione invariabile) e non-determinanti. A livello semantico-pragmatico la classe di questi ultimi può essere divisa in dimostrativi prossimali (*questo/-a/-i/-e* e *celui/celle/ceux/celles-ci* per la dimensione variabile, *questo/ciò* e *ceci/ça* per la dimensione invariabile) e distali (in funzione del criterio morfologico, rispettivamente, *quello/-a/-i/-e*, *celui/celle/ceux/celles-là* e *quello/ciò*, *cela/ça*). Nel seno della stessa categoria e dal punto di vista *sensu stricto* pragmatico è percepibile un'altra distinzione, questa volta tra i dimostrativi prossimali/distali in dipendenza dal contesto, rispetto alla sfera del locutore — dimo-

strativi esoforici (deittici), e in dipendenza dal cotesto, riguardo all'antecedente o al susseguente nel flusso del discorso — dimostrativi endoforici. Tra questi ultimi, soprattutto negli usi neutri, vi sono quelli che sono specializzati in anafora (*quello* e *cela*), quelli che si specializzano in catafora (*questo* e *ceci*) e quelli universali (*ciò* e *ça*).

Quello che ci si propone in questa sede non è solamente una prova di impronta descrittivista di sistematizzazione polidimensionale dei dimostrativi romanzi, il cui schizzo è stato delineato sopra, bensì una verifica fino a che punto ambedue i sistemi presentino delle simmetrie ed eventuali dissimmetrie formali e funzionali, pur tenendo presente che le unità-oggetto dello studio hanno una comune matrice etimologica latina. A questo scopo e soprattutto nelle sezioni dedicate agli aspetti morfo-sintattici e pragma-semantici dell'uso dei dimostrativi italiani e francesi si effettueranno diverse prove di traduzione, conformemente al metodo dei *parallel corpuses*, da una lingua all'altra di semplici enunciati contenenti gli elementi grammaticali-lessicali presi in esame.

Il presente contributo, che si iscrive nell'ambito della linguistica contrastiva globale (morfo-sintattica e pragma-semantica) e sincronica, non prenderà in considerazione che le forme comunemente usate nella dimensione parlata delle due lingue, per cui la voluta marginalizzazione delle forme flessionali dei dimostrativi italiani, tra i quali il mediale *codesto*, nonché l'attribuzione di uno spazio relativamente limitato al dimostrativo neutro *ciò*. Benché il presente studio abbia carattere univocamente linguistico, si è portati a credere nella sua utilità per la didattica delle espressioni deittiche, quali i dimostrativi, della lingua italiana agli apprendenti francofoni e quelle della lingua francese agli studenti italo-foni.

II. UNA PARENTESI STORICA

Il sistema latino dei dimostrativi, da cui derivano i dimostrativi italiani e francesi, era tripartito, composto dalle forme *hic* (elemento locutivo, riferentesi cioè all'allocutore/locutore/emittente/mittente, ovvero alla I persona), *iste* (elemento allocutivo, relativo al dominio dell'allocutario/interlocutore/destinatario/ricevente, vale a dire alla II persona) e *ille* (elemento delocutivo, proprio della sfera del delocutario, ossia della III persona o della non-persona benvenistiana). Si vede che la tipologia dei dimostrativi lati-

ni era basata sul criterio personale, interpretazione confermata anche per i dimostrativi contemporanei in Wunderli, P. 1990-1991, pp. 35-36, per cui il voluto riferimento da parte nostra alla terminologia introdotta da Damourette & Pichon (*allocutore/allocutario/delocutario*, cfr. Damourette, J./Pichon, E.: 1927, § 48), Benveniste (*persona/non-persona*, cfr. Benveniste, É.: 1946, pp. 225-236 e 1956, pp. 251-257) e alla nomenclatura usata in riferimento ai due partecipanti all'atto comunicativo di Jakobson (cfr. Jakobson, R.: 1963-1973). Una continuazione di questo pensiero in termini personali, oltre che nel sopraccitato articolo di Wunderli che distingue tra *persone dialogali* (*persona locutiva* e *persona allocutiva*) e *persona non-dialogale* (*persona delocutiva*), si trova altresì in Rastier (cfr. Rastier, F.: 1998, pp. 445-461) che tratta di tre *zone antropiche*: *identitaria* (zona di coincidenza, costituente il dominio di *io*), *prossimale* (zona di adiacenza, relativa al dominio di *tu*) e *distale* (zona di estraneità, equivalente alla sfera di *lui/egli*). Analogamente al sistema latino e in conformità alle teorie contemporanee della deissi personale alle quali si è accennato *supra*, era costruito il sistema dei dimostrativi dell'italiano antico, basato anche questo su tre forme: *questo* (<ecce iste<*hic*; dominio del locutore), *codesto* (<ecce tibi istum/ecce ti istu; dominio dell'interlocutore) e *quello* (<ecce ille; dominio del delocutivo), delle quali sono sopravvissute la prima e l'ultima. Nell'italiano standard il carattere prossimale nella terminologia delle zone antropiche di *codesto*, rimasto presente nella variante toscana dell'italiano, nel registro alto della lingua e nel linguaggio burocratico, si è spostato a *quello*. Il francese antico conosceva, simmetricamente all'italiano moderno¹, solamente due dimostrativi: (*i*)*cist* (<ecce iste<*hic*), specializzato nella sfera del locutore e (*i*)*cil* (<ecce ille), appartenente al dominio dell'allocutario e del delocutario. Quanto ai pronomi invariabili, *hoc* neutro della forma composta *ecce hoc* diede origine alla forma italiana *ciò* e francese *ce* (nel francese antico: *ço*). Dalla fine del Medioevo si osservò la specializzazione delle due cardinali forme antiofrancesi: quelle derivanti da (*i*)*cil* assumono la funzione di pronome (*celui*), mentre i continuatori di (*i*)*cist* fungono da aggettivi, e la distinzione in termini di lontananza si realizza tramite la posposizione delle particelle *-ci* (< ecce *hic*) prossimale e *-là* (< *illac*) distale (cfr. Battista Mancarella, B. G.: 1992, pp. 101-103 e Lee, Ch./Galano, S.: 2005, pp. 69-71).

1. A questo punto si osserva una simmetria formale e funzionale tra le due lingue in due stati storici diversi: tra l'italiano moderno e l'antico francese.

III. PROSPETTIVA MORFO-SINTATTICA

III.1. Aggettivo o pronomine?

Gli aggettivi dimostrativi paradigmatici italiani sono due: *questo* (tradizionalmente chiamato *prossimale*) e *quello* (distale), l'uso di *codesto* risultante arcaico o dialettale. Le prime due forme indicano un oggetto (nel senso largo del termine), rispettivamente, vicino e lontano a chi e da chi parla, mentre la terza forma, chiamata *mediale*, se fosse ancora nell'uso standard, determinerebbe un oggetto vicino a chi ascolta. Tutti e tre gli aggettivi si sottopongono, allo stesso modo che può essere definito classico (-o/-a/-i/-e), alla mozione di genere (maschile o femminile) e di numero (singolare o plurale) del sostantivo determinato; così la forma paradigmatica *questo* genera le forme *questa*, *questi* e *queste*, *quello*: *quella*, *quelli* e *quelle*, e *codesto*: *codesta*, *codesti* e *codeste*. Al singolare *questo* si può elidere davanti ad una vocale (cfr. *quest'anno=questo anno* e *quest'isola=questa isola*), operazione del tutto proibita al plurale e difficile da far scomparire agli studenti di madrelingua francese che sopportano male lo iato (cfr. *questi anni/*quest'anni* e *queste isole/*quest'isole*). Quanto a *quello*, il cui comportamento morfologico è comparabile a quello che adotta l'aggettivo qualitativo *bello*, solo se anteposto al nome, e l'articolo determinativo, anche esso si elide, però questa volta obbligatoriamente, al singolare maschile e femminile (cfr. *quell'annol/*quello anno* e *quell'isola/*quella isola*; gli esempi citati in precedenza sono stati presi in prestito da Dardano, M./Trifone, P.: 1995, p. 226), il che non avviene mai al plurale femminile (cfr. *quelle isole/*quell'isole*), e al maschile sia singolare che plurale presenta un vasto spettro di modifiche formali: *quel* (cfr. *quel (il) ragazzo*), *quei* (cfr. *quei (i) ragazzi*) e *quegli* (cfr. *quegli (gli) sbagli/individui²*), le forme *quello* e *quelli* essendo riservate ai nomi che nelle condizioni sterili richiedono l'articolo *lo* (cfr. *quello sbaglio*) e agli usi pronominali (cfr. *I nostri libri sono quelli (-li/-là)*), rispettivamente. Analogamente al sistema dimostrativo aggettivale è costruito il sistema pronominale: oltre alle forme paradigmatiche *questo* e *quello*, e in alcuni casi anche *codesto*, che, dipendentemente dall'uso variabile o invariabile, assumono o meno le desinenze flessionali, simmetriche a quelle presenti negli aggettivi, vi si nota il pronomine inerentemente neutro *ciò*.

2. Nel caso dei sostantivi che iniziano per *i* è ammissibile l'elisione del dimostrativo, così *quegli individui=quegl'individui*.

L'aggettivo paradigmatico dimostrativo francese è solamente uno: *ce*, che si trasforma in *cette* al femminile singolare (cfr. *cette fille, cette année*/**cett'année*), *cet* al maschile singolare a patto che il nome accompagnato cominci per una vocale o per un'acca muta (cfr. *cet individu*/**ce individu*/**c'individu*), e *ces* al plurale senza fare distinzione tra maschile e femminile (cfr. *ces garçons, ces individus*/**cets individus, ces années*/**cettes années*). Paragonato al sistema dimostrativo aggettivale italiano, quello francese sembra assai povero e poco prevedibile: è basato su una sola forma che viene impiegata senza tenere conto della vicinanza o lontananza del referente rispetto al parlante e le pochissime modifiche morfologiche che presenta sono poco comprensibili allo studente di madrelingua italiana, abituato non tanto alla ricchezza formale, ma piuttosto alla regolarità e logicità dei cambiamenti formali (le cui possibili varianti interlinguistiche sono state collocate tra parentesi dopo le forme corrette, e precedute da un asterisco). Quanto al sistema dimostrativo pronominale, esso presenta una gamma più vasta di forme (soprattutto quelle neutre): variabili e simmetriche a *questo* e *quello* italiani, *celui-ci* (prossimale) e *celui-là* (distale) che si flettono in *celle-ci/celle-là* al femminile singolare e in *ceux-ci/ceux-là* al maschile plurale e *celles-ci/celles-là* al femminile plurale, nonché privo di particelle deittiche *celui* (*celle, ceux, celles*) determinante, ed invariabili *ce/c', ça, ceci, cela*.

Si pongono molto spesso la domanda-titolo di questa sezione gli studenti polacchi che iniziano a studiare l'italiano come terza lingua, dopo quella francese. Non di rado capita di sentire o vedere scritte da loro le frasi come **I nostri libri sono quei (-li/-là)*. Una soluzione per fargli evitare questo errore ricorrente può essere, a parte il chiarimento della differenza tra aggettivo e pronomi dimostrativo (il primo precede il nome, il secondo lo sostituisce), il ricorso alla lingua che conoscono meglio e che, guarda caso, appartiene alla stessa famiglia della lingua target. Così con

(1) [it.] I nostri libri sono *quelli (-li/-là)*/**quei (-li/-là)*.

[fr.] Nos livres sont *ceux-là*/**ces (-là)*.

e

(2) [it.] *Quei libri (-li/-là)*/**Quelli libri (-li/-là)* sono nostri.

[fr.] *Ces livres(-là)*/**Ceux livres(-là)* sont les nôtres.

il dubbio relativo alla coincidenza morfologica della forma paradigmatica aggettivale e pronominale in italiano viene risolto a livello della lingua francese, dove aggettivo e pronomi dimostrativi costituiscono due forme morfologicamente diverse.

Un'altra difficoltà avvertita da chi apprende l'italiano è rappresentata dall'uso facoltativo (rafforzativo) degli avverbi deittici *qui/qua* e *là/là*³, accoppiati agli aggettivi e pronomi dimostrativi, rispettivamente, *questo* e *quello* e funzionanti come *ausili sensibili* Bühleriani⁴ (cfr. Bühler, K.: 1934): molti tendono ad eseguire delle prove di commutazione non all'interno della stessa categoria deittica, prossimale o distale che sia (cfr. *questo qui/questo qua, quello là/quello là*), ma proprio tra le due categorie deittiche distinte (cfr. **questo là/*questo là, *quello qui/*quello qua*), provocando così una forte contraddizione in termini di indicabilità. In francese l'operazione di aggiunta degli elementi deittici spaziali *-ci/-là*, che qui fungono non da avverbi, bensì da particelle, può essere facoltativa (rafforzativa) come in italiano ed è il caso di sintagmi nominali quali *ce garçon-ci/-là, cet individu-ci/-là, cette fille-ci/-là*, ove viene recuperato il carattere distintivo in termini di prossimità (*ce + N-ci*) e distanza (*ce + N-là*) dell'aggettivo di norma deitticamente neutro *ce*, o obbligatorio (distintivo) come nelle occorrenze dei pronomi variabili *celui-ci/celui-là* e di quelli invariabili *ceci/cela*, ove le particelle deittiche in questione si sono assimilate in modo intrinseco nella morfologia delle suddette forme.

III.2. Variabile o invariabile?

La domanda verte sull'accordo dei pronomi dimostrativi, la cui classe, come si è detto nella sezione precedente, si divide nelle forme variabili ed invariabili. In italiano, là dove si attenderebbe una forma neutra, occorre molto spesso una forma variabile, come in (3)⁵, ove il locutore, proferendo quest'ultima in funzione di soggetto, anticipa sul genere e numero dell'altro membro della predicazione (*casa/maison*).

-
3. La differenza tra il primo e il secondo termine delle coppie si spiega molto spesso in termini di puntualità (*qui/li*) e arealità (*qua/là*). Il rafforzativo corrispondente alla forma *codesto* è l'avverbio deittico di luogo *costi/costà*.
 4. Ossia i gesti ostensivi, nella cui classe rientrano, oltre al puntare del dito, i movimenti del capo, le direzioni dello sguardo, ecc.
 5. Per analogia al titolo del famoso quadro *Ceci est une pipe=Questa è una pipa*.

(3) [it.] *Questa (qui/qua)/Quella (lì/là)* è la nostra casa.

[fr.] *Celle-ci/Celle-là* est notre maison.

Si potrebbe invertire l'ordine dei costituenti ed ottenere, come risultato di tale operazione, gli enunciati raggruppati nella serie (4), ove i pronomi fungono da parte nominale del predicato:

(4) [it.] La nostra casa è questa (*qui/qua*)/*quella (lì/là)*.

[fr.] Notre maison est *celle-ci/celle-là*.

Impensabili almeno per l'italiano sembrano le modifiche neutralizzanti in (3') e (4'), sopportate benissimo in francese, che riportiamo qui di seguito:

(3') [it.] *Questo (*qui/qua*)/*Quello (*lì/là*)/*Ciò è la nostra casa.

[fr.] *Ceci/Cela/Ça, c'* est notre maison.

(4') [it.] La nostra casa è *questo (*qui/qua*)/*quello (*lì/là*)/*ciò.

[fr.] Notre maison *c'est ceci/cela/ça*.

Come si può dedurre dagli esempi riprodotti sopra, il francese tollera male l'uso dei pronomi invariabili nella posizione della parte nominale del predicato, mentre l'italiano li esclude anche in funzione di soggetto nelle strutture predicative composte dai verbi *essere/sembrare/parere* (cfr. Calabrese, A.: 1988, p. 632).

Possono provocare delle perplessità quanto alla scelta del pronome variabile o neutro le lessicalizzazioni delle forme femminili *questa, celle-là, celle-ci*, che in realtà fungono da pronomi neutri. Nelle frasi che seguono i pronomi dimostrativi variabili asimmetrici (prossimale *questa* e distale *celle-là*, incommutabili né con le varianti variabili distale e prossimale, rispettivamente, né con le varianti invariabili) e dislocati a sinistra sono suscettibili di tre tipi di analisi: funzionale — come corrispondenti dei pronomi dimostrativi invariabili, morfo-semantica — come lessicalizzazioni del nome sottinteso (*cosa/battuta/barz.elletta/frase* e *chose/réplique/plaisanterie (blague)/phrase*), il cui genere è sigillato nella morfologia dell'aggettivo qualitativo dell'esclamativa (*bella/belle*) e del participio passato della proposizione finale (*senti-*

ta/entendue) e testuale — come elementi anaforizzanti (termine prestato da Milner, J. C. 1976 e 1982)⁶ riassuntivi⁷ metalinguistici⁸:

(5) [it.]-**Gli asini volano.**-Oh, che bella! *Questa/*Quella/*Questo/*Quello/*Ciò* non l'avevo mai sentita. (Lobina, A. M./Vignotto, F./Vignotto, S.: 2003, p. 252, citato in Szantyka, I. A.: 2010a, p. 555)

[fr.]-**Les ânes volent.**-Oh, elle est bien belle (,celle-là)! *Celle-là/*Celle-ci/*Ça/*Ceci/*Cela*, je ne l'avais jamais entendue.

Tale analisi tridimensionale è applicabile anche alle occorrenze dei dimostrativi variabili *questa*, incommutabile con nessun'altra forma, e *celle-ci*, interscambiabile con i neutri *ça* e *ceci* prossimale, nella serie successiva, ove i simmetrici prossimali dell'italiano e del francese fungono da cataforizzanti⁹ riassuntivi metalinguistici:

(6) [it.] Sentite *questa/*quella/*questo/*quello/*ciò*: **Marco vuole sposarsi.** (*Lo Zingarelli 2005*: 2005, p. 1454, citato in Szantyka, I. A.: 2010a, p. 553)

[fr.] Écoutez *celle-ci/*celle-là/ça/ceci/*cela*: **Marc veut se marier.**

IV. DETERMINAZIONE

Impiegata qui in termini sintattici, questa nozione si riferisce a quei dimostrativi (variabili ed invariabili), provvisti o privi di antecedente o susseguente, che vengono seguiti dall'aggettivo (costruzione del I tipo), dal sintagma preposizionale (costruzione del II tipo) o dalla relativa restrittiva (costruzione del III tipo). In italiano questa funzione viene riempita dal pronome *quello* variabile (*quella, quelle, quelli*) seguito da un aggettivo o

6. Traduzione di *anaphorissant* di J. C. Milner, che si riferisce al termine che veicola la relazione anaforica, ad esempio un pronome, e in contrasto all'*anaphorisé* (anaforizzato) usato in riferimento al termine che subisce la relazione anaforica, ad esempio un nome proprio, un sintagma nominale. L'anaforizzante milneriano è il corrispondente del *référant* maillardiano.

7. Traduzione di *résomptive*. M. Maillard sostiene che in diafora (anafora o catafora) riassuntiva, a differenza di quella segmentale, il cui *référé* o *antecedente/susseguente* è costituito da un segmento (un SN o un nome proprio), l'anaforizzato o il cataforizzato si presenti sotto la forma di un nodo verbale accompagnato dagli annessi funzionali, costituendo così un enunciato più o meno lungo (una frase, un paragrafo, un pezzo del testo).

8. Secondo la distinzione di M. Maillard, in diafora metalinguistica l'espressione diaforica designa un'unità linguistica antecedente (anafora) o susseguente (catafora), diversamente dalla diafora cognitiva, ove l'espressione diaforica designa un'unità extralinguistica mediante il contesto testuale anteriore o posteriore.

9. Per analogia all'anaforizzante: espressione cataforica, realizzante cioè la relazione cataforica.

un Sprep., o *quello* (*quel*) invariabile in concorrenza con *ciò*, seguiti da una relativa, l'uso del pronome prossimale *questo* nel primo e nel secondo caso essendo riservato al toscano trecentesco (cfr. Brodin, G.: 1970, p. 63). Il francese, invece, dipendentemente dalla natura grammaticale del segmento seguente il dimostrativo, impiega l'aggettivo nominalizzato (l'uso di *celui* seguito da un aggettivo o participio essendo criticato dai dizionari; cfr. *Le Nouveau Petit Robert*: 1994, p. 327), il pronome variabile *celui*¹⁰ (*celle, ceux, celles*) seguito da un sintagma introdotto dalla preposizione *de* o da una relativa e il pronome neutro *ce*, se accompagnato da una relativa.

Il pronome dimostrativo determinante accompagnato da un aggettivo e privo di antecedente è una rarità; si usa molto più spesso in riferimento ad un oggetto menzionato in precedenza, realizzando così uno dei tipi di anafora non-coreferenziale¹¹, chiamato *nominale*¹², come in:

(7) [it.] Vedi quelle due macchine (lì/là)? La macchina di Pietro è rossa, *quella* grigia è (la) mia.

[fr.] Tu vois ces deux voitures-là? La voiture de Pierre est rouge, *la grise*? *celle grise* est la mienne.

Altre anafore nominali (nell'esempio che segue doppie) vengono veicolate dal costruito *celui* (*celle, ceux, celles*) + *de* + *N* per il francese e *quello* (*quella, quelli, quelle*) + *di* + *N* per l'italiano:

(8) [it.] **Gli studenti** del primo **anno** sono più bravi di *quelli del secondo*.

[fr.] **Les étudiants** de la première **année** sont meilleurs que *ceux de la deuxième*.

Le frasi dell'esempio (6) possono essere trasformate in modo da ottenere il costruito con la relativa, come segue:

(8') [it.] **Gli studenti** del primo **anno** sono più bravi di *quelli che frequentano il secondo*.

10. Liberato dalle particelle deittiche *-ci e là*, per cui si propone di chiamare questo suo funzionamento *a valore deittico ridotto* o addirittura *non-deittico*.

11. Si tratta dell'identità di designazione o del parallelismo di referenze.

12. L'anafora nominale deve il suo nome alla natura dell'antecedente costituito da un'unità lessicale (il nome « nudo ») e non dal SN di cui questa fa parte, e dalla forma dell'anaforico che si avvale dell'ellissi della testa nominale che fa parte del contesto testuale anteriore. È una relazione non-coreferenziale, ma cosignificante.

[fr.] **Les étudiants** de la première **année** sont meilleurs que *ceux qui fréquentent la deuxième*.

Un altro tipo di anafora, questa volta riassuntiva, a differenza della precedente, chiamata *segmentale*, è realizzato dal dimostrativo invariabile *quello* (*quel*)/*ciò* per l'italiano e *ce* per il francese, seguito da una relativa:

(9) [it.] **Che lui entri nella camera, si avvicini, la abbracci e le dica che la ama**; ecco *quello/quel/ciò che voleva Maria*.

[fr.] **Qu'il entre dans la chambre, s'approche, l'embrasse et lui dise qu'il l'aime**; *voilà ce que voulait Marie*.

Dopo aver invertito l'ordine delle proposizioni e commutato il presentativo anaforico *voilà* con quello cataforico *voici* (il presentativo italiano rimane invariato), si ottiene una catafora:

(9') [it.] Ecco *quello/quel/ciò che voleva Maria*: **che lui entri nella camera, si avvicini, la abbracci e le dica che la ama**.

[fr.] *Voici ce que voulait Marie*: **qu'il entre dans la chambre, s'approche, l'embrasse et lui dise qu'il l'aime**.

Tra i dimostrativi invariabili determinanti senza antecedente che realizzano la costruzione del III tipo vi si trovano le medesime forme applicate in precedenza anaforicamente o cataforicamente:

(10) [it.] Faccio sempre *quello/quel/ciò che voglio*.

[fr.] Je fais toujours *ce que je veux*.

Lo stesso vale per i dimostrativi variabili seguiti da una relativa ((11)), ad uso partitivo e commutabili in italiano con il dimostrativo paradigmatico *colui*¹³, la cui forma flessionale del plurale è *coloro* (accanto al singolare femminile *colei*):

(11) [it.] Lascio liberi *quelli (di voi)/coloro che hanno superato l'esame*.

[fr.] Je laisse libres *ceux (d'entre vous/parmi vous) qui ont passé l'examen*.

Tra i dimostrativi variabili senza antecedente realizzanti la costruzione del II tipo vi sono diverse lessicalizzazioni, quali *quelli del piano di sopra/sotto=ceux de l'étage du dessus/du dessous* (i coinquilini del piano di sopra/

13. È un pronome specializzato, insieme al suo sinonimo *costui*, negli usi empatici negativi.

sotto), *quelli di Torino=ceux de Turin* (i torinesi), *quello del gas/della luce=celui du gaz/de la lumière* (il controllore del gas/della luce) (gli esempi sono stati presi in prestito da *Lo Zingarelli 2005*: 2005, p. 1453 e citati in Szantyka, I. A.: 2010a, p. 554).

V. PROSPETTIVA PRAGMA-SEMANTICA

V.1. Funzionamento contestuale

In questa sezione si farà riferimento alla nozione di *contesto*, inteso qui come contesto situazionale in contrasto con quello testuale (cfr. *situational reference vs. textual reference* in Halliday, M. A. K./Hasan, R.: 1976, pp. 31-37) di cui si tratterà nel paragrafo successivo. La dipendenza dal contesto situazionale, costituito da diverse coordinate che creano o accompagnano un atto di comunicazione, tra le quali *parlante (p)*, *destinatario/-i (d)*, *luogo (l)*, *tempo (t)* ed *oggetti designabili (o)*¹⁴ (cfr. Lewis, D.: 1970 e Bianchi, C.: 2008, p. 32-33), viene veicolata dal fenomeno linguistico chiamato *deissi* o *esofora* (cfr. Halliday, M. A. K./Hasan, R.: 1976, pp. 71-74). Tra diversi tipi di deissi realizzati dai pronomi dimostrativi, in questa sezione se ne rivedranno tre: personale (che codifica il riferimento ai ruoli dei partecipanti all'atto comunicativo), spaziale (che si serve del riferimento linguistico alla posizione nello spazio dei partecipanti all'atto comunicativo al momento dell'enunciazione; cfr. Vanelli, L.: 1992, p. 17 e 1995, p. 269) e temporale (che si avvale del riferimento alla posizione sull'asse temporale dei partecipanti all'atto comunicativo).

Si è parlato della deissi personale, rievocando diverse terminologie e teorie che la riguardano, nel primo paragrafo di questo contributo, dedicato all'approccio storico dei dimostrativi romanzi. Si è osservato che il dominio del locutore viene racchiuso dal pronome variabile ed invariabile italiano *questo*, variabile francese *celui-ci* ed invariabile francese *ceci*, cioè dalle forme che nella prospettiva localista vengono denominate come *prossimali*, mentre il dominio dell'interlocutore e del delocutivo viene espresso dalle forme

14. Originariamente queste coordinate, dette anche *indici*, erano sette: oltre alle cinque elencate sopra, vi si trovano anche *w* per *mondo* e *s* per *segmento di discorso* precedente (anafora) o seguente (catafora). L'ultimo parametro, che fa parte del contesto piuttosto testuale che situazionale, sarà trattato nella prossima sezione.

tradizionalmente chiamate *distali*, vale a dire *quello* variabile ed invariabile italiano, *celui-là* variabile e *cela* invariabile francesi. In alcuni casi l'interpretazione personale può dominare quella spaziale, come in (12), proferito in riferimento all'orologio che si trova sul polso dell'allocutario e nel contesto spaziale "obiettivo" di vicinanza tra gli interlocutori:

(12) [it.] È veramente bello *quello* (= *codesto*).¹⁵ (=l'orologio)

[fr.] Elle est vraiment belle, *celle-là*. (=la montre)

C'est vraiment beau, *cela/ça*.

Le occorrenze dei pronomi, soprattutto invariabili e deitticamente neutri come *ça*, andrebbero accompagnate da un gesto ostensivo che permettesse di identificare il referente, che nel caso dei pronomi, privi di testa nominale, la quale funge da figura nello schema *figure-ground* cognitivista¹⁶ (cfr. De Mulder, W.: 1996, pp. 36-40), è ancor più difficile che nel caso dei sintagmi dimostrativi. Si considerino i seguenti enunciati, illustranti il funzionamento topodeittico degli aggettivi e le loro modificazioni con le occorrenze dei pronomi dimostrativi:

(13) [it.] Non mi muoverò da questa sedia (qui/qua). → *Non mi muoverò da *questa* (qui/qua).

[fr.] Je ne bougerai pas de cette chaise(-ci). → *Je ne bougerai pas de *celle-ci*.

(14) [it.] Fa freddo in questa stanza (? qui/qua). → *Fa freddo in *questa* (? qui/qua).

[fr.] Il fait froid dans cette chambre(? -ci). → *Il fait froid dans *celle-ci*.

(15) [it.] Prendi questo cd (qui/qua). → Prendi questo (qui/qua)/*ciò.

[fr.] Prends ce cd(-ci). → Prends celui-ci/? ceci/ça.

(16) [it.] Prendi quel cd (lì/là). → Prendi quello (lì/là)/*ciò.

[fr.] Prends ce cd(-là). → Prends celui-là/? cela/ça.

15. Per analogia all'esempio con l'aggettivo dimostrativo *È veramente bello quell'orologio*, suggeriti dal Prof. Edoardo Lombardi Vallauri durante uno dei colloqui personali.

16. Questi ultimi lo usano come strategia dell'identificazione del referente indicato da SN dimostrativi. Secondo il modello, il *background* o il *ground* viene costituito da un gesto d'ostensione ed eventualmente da un'informazione linguistica complementare, la *figure*, invece, è il significato del nome determinato da un aggettivo dimostrativo.

Le trasformazioni pronominali si sono verificate inaccettabili nel caso della relazione di coincidenza ((13)) e inclusione ((14)) rispetto al luogo dove si trova l'allocutore. Le uniche possibili riguardano il rapporto di prossimità ((15)) e distanza ((16)), con un'ulteriore restrizione quanto al dimostrativo neutro, anche deitticamente, *ciò*, il che non avviene all'invariabile francese *ça*, anche questo morfologicamente e spazialmente neutro, ma diffusissimo nella lingua parlata, a discapito di *ceci* (prossimale) e *cela* (distale), la cui frequenza d'uso (non tanto la correttezza dell'enunciato così formato), l'abbiamo messa in dubbio con un punto interrogativo. Si è altrettanto incerti sull'uso degli avverbi e delle particelle deittiche, sostituiti con un gesto ostensivo, nell'esempio di deissi simbolica¹⁷ ((14), cfr. Fillmore, Ch.: 1997, pp. 62-63). Le frasi pronominali qualificate da agrammaticali ((13) e (14)) lo rimangono solo se proferite *ex abrupto*, senza un contesto testuale precedente. Fornita la parte mancante (la testa nominale localizzabile nel coteo), gli enunciati diventano correttissimi, come dimostrato in:

(17) [it.] Per favore, prenda un'altra **sedia**! Io non mi muoverò da *questa (qui/qua)*!

[fr.] Prenez une autre **chaise**, s'il vous plaît! Je ne bougerai pas de *celle-ci*.

(18) [it.] Nell'altra **stanza** faceva caldo, in *questa (? qui/qua)*, invece, fa freddo.

[fr.] Dans l'autre **chambre**, il faisait chaud, alors que dans *celle-ci*, il fait froid.

L'uso cronodeittico puro, non contaminato dai contenuti anaforici, dei pronomi dimostrativi è rarissimo e in alcuni casi ormai caduto in disuso, come le lessicalizzazioni *in questa/in quella* (ora/circostanza) usate per dire correntemente *a questo punto/in questo (quel) momento* (cfr. Serianni, L.: 2007, VII. 129 e Brodin, G.: 1970, p. 56). Gli esempi riportati *infra* illustrano il caso misto del funzionamento dei pronomi dimostrativi, di cui l'impiego temporale fa solamente una parte; la prima serie è suscettibile di un'analisi a tre livelli: temporale (l'occorrenza del pronome distale è giustificata dal tempo passato del predicato), spaziale (relazione *in absentia* del referente

17. Nella deissi simbolica, diversamente dalla deissi gestuale che dipende dalla percezione sensoriale (audio-visuale-tattile) del posto indicato mediante un gesto ostensivo dal locutore, la comprensione dell'enunciato da parte dell'interlocutore dipende dalla sua conoscenza del contesto di proferimento.

rispetto alla situazione di comunicazione) ed empatico (l'uso del pronome, distale o prossimale che sia, in riferimento a persone è mal visto dalle grammatiche normative che consigliano di impiegare in questi casi un sintagma nominale o un pronome personale, e viene qualificato come spregiativo o reificante¹⁸, quest'ultimo illustrato benissimo dalla lingua francese che in riferimento ad individui accetta i neutri):

(19) [it.] Ricordi **Peppe**? *Quello* era un vero stronzo!

[fr.] Tu te souviens de **Peppe**? *Celui-là/Ça c'/Cela c'était* un vrai con !

L'esempio successivo può essere analizzato a due livelli: temporale (l'uso del distale dislocato a sinistra dettato dal tempo futuro o dal modo condizionale del predicato, così ci si trova nel dominio della possibilità realizzabile o meno) ed empatico (il distale, tra l'altro insieme al condizionale composto, comunica la distanza psicologica/emotiva del parlante rispetto al referente):

(20) [it.] Concedersi un mese di vacanze? *Quello* lo farò/farei/avrei fatto anch'io.

[fr.] Se permettre/S'octroyer un mois de vacances? *Cela/Ça, je le ferai/ferais/l'aurais fait* moi aussi.

Come si è constatato in precedenza, le occorrenze dei pronomi dimostrativi morfologicamente e deitticamente neutri devono per forza essere accompagnati da un gesto di ostensione perché il processo d'identificazione del referente possa essere avviato. Si consideri l'enunciato seguente, esempio di ostensione differita (cfr. Kleiber, G.: 1986, p. 11), il cui proferimento è accompagnato dal puntare del dito su un esemplare de *La Repubblica*:

(21) [fr.] J'ai acheté *ça*. (*ibidem*)

[it.] Ho comprato *questo/quello*.

Il pronome francese *ça* ed i corrispondenti pronomi italiani prossimale *questo* e distale *quello* possono designare un esemplare e allo stesso tempo l'impresa che pubblica il giornale in questione.

18. Il termine ci è stato proposto dal Prof. Maurizio Dardano in riferimento a quegli usi dei dimostrativi, con i quali si esprimono le tendenze linguistiche dei parlanti a trattare i referenti umani da oggetti.

V.2. Funzionamento cotestuale/con- e co-testuale

La dipendenza dal contesto testuale, cotesto o co-testo (cfr. Bar-Hillel, Y.: 1970 e Petöfi, J. S.: 1971) viene realizzata a livello linguistico tramite il fenomeno chiamato *endofora* (cfr. Halliday, M. A. K./Hasan, R.: 1976, pp. 71-74) o *diafora* (cfr. Maillard, M.: 1974), che, dipendentemente dal vettore della relazione, si dirama in anafora (in parole povere *le renvoi textuel en arrière*, Szantyka, I. A.: 2010b) e catafora (in parole semplici *le renvoi textuel en avant*, op. cit.).

Vi sono relativamente pochi casi in cui i dimostrativi, sia gli aggettivi che i pronomi, veicolino le relazioni diaforiche pure, senza diverse contaminazioni dai contenuti deittici che costituiscono una parte inerente del carattere pragma-semanticò delle unità prese in esame (dette anche *deittici inerenti* o *lessicali*, cfr. Vanelli, L.: 1992, pp. 8-11 e 1995, pp. 264-266, nonché *expressions à sens déictique*, cfr. Kleiber, G.: 1986, pp. 7-8). Questo rapporto endoforico puro è visibile negli esempi (7), (8), (8'), (9) e (9') della sezione dedicata alla determinazione (veicolata, ricordiamolo, dai dimostrativi a valore deittico ridotto), di cui i primi tre sono stati da noi qualificati come anaforici nominali (non-coreferenziali) segmentali e gli ultimi due — anaforici e cataforici riassuntivi, rispettivamente. Non andrebbero neanche trascurati gli enunciati delle serie (5) e (6), esempi di lessicalizzazione e allo stesso tempo di anafora e catafora riassuntiva metalinguistica, ove la distinzione deittica prossimale/distale sembra pian piano cancellarsi a favore della divisione in termini testuali in anaforico/cataforico: il pronome *questa* funziona come anaforico e cataforico e i pronomi *celle-là/celle-ci* come cataforico ed anaforico, rispettivamente.

Quanto ai pronomi endoforici invariabili, la tradizione grammaticale vuole che *quello/cela* siano anaforici e *questo/ceci* cataforici, ma spesso e soprattutto in anafora questi pronomi sono scambiabili, come dimostra l'esempio seguente:

(22) [it.] **Pietro è partito**, *quello/questo* è sorprendente.

[fr.] **Pierre est parti**, *cela/ceci* est étonnant.

La catafora, invece, non accetta le commutazioni di questo tipo:

(22') [it.] *Questo/*Quello* è sorprendente: **Pietro è partito**.

[fr.] *Ceci /*Cela* est étonnant: **Pierre est parti**.

Nella lingua parlata si preferisce il ricorso all'espletivo *ce*, tendenza illustrata dal pronome zero nella lingua italiana:

(23) [it.] **Pietro è partito**, \emptyset è sorprendente.

[fr.] **Pierre est parti**, *c'est étonnant*.

(23') [it.] \emptyset È sorprendente: **Pietro è partito**.

[fr.] *C'est étonnant: Pierre est parti*.

Tuttavia, nella maggior parte dei casi dell'uso dei dimostrativi, soprattutto quelli italiani e variabili francesi, è più opportuno parlare del funzionamento misto, che si colloca all'incrocio tra deissi (la presenza nella morfologia del tratto deittico di vicinanza/lontananza) ed anafora (la presenza dell'antecedente), che noi, essendoci ispirati all'*anaphore indexicale* di Kleiber (cfr. Kleiber, G.: 1986, p. 20) e alla *deictic anaphora* di Lombardi Vallauri (cfr. Lombardi Vallauri, E.: 2007, pp. 309-338), abbiamo proposto di battezzare *ana-deittico*. L'ana-deissi, a seconda della scelta del dimostrativo prossimale o distale, viene realizzata a due livelli: situazionale (*quella/celle-là*) e testuale (*questa/celle-ci*):

(24) [it.] Puoi chiederci **la luna**; siamo capaci di darti anche *quella/questa*.

[fr.] Tu peux nous demander **la lune**: on est capables de te donner *celle-là/celle-ci* aussi.

L'interpretazione situazionale¹⁹ di questo slogan pubblicitario, incontrato per strada in una delle città calabresi e sigillato dall'uso dei pronomi distali²⁰, è motivata dalla considerevole distanza reale tra la Luna e la Terra (il luogo in cui si trova il parlante, il centro deittico). La lettura testuale di questo stesso enunciato è garantita dalla scelta delle forme prossimali (*questa/celle-ci*), giustificata dal rapporto di vicinanza tra antecedente e pronome nel cotesto.

È suscettibile d'interpretazione ana-deittica a due livelli anche l'esempio (19) riportato nella sezione precedente: il pronome distale (*quello/celui-là*) allude alla lettura situazionale (la relazione di lontananza temporale o *in*

19. L'enunciato è altresì suscettibile di interpretazione metaforica: andrebbe osservato che le locuzioni figurate *chiedere la luna a qualcuno/demander la lune à quelqu'un* funzionano come espressioni idiomatiche usate in riferimento ad una persona che pretende dall'altro cose impossibili, irrealizzabili e fuori dalla propria (e anche sua) portata.

20. Il cartellone, su cui abbiamo visto questo enunciato, ha conservato la forma distale.

absentia spaziale del referente rispetto all'atto di enunciazione), mentre il pronome prossimale²¹ (*questo/celui-ci*) farebbe pendere il piatto della bilancia dalla parte dell'interpretazione testuale (la relazione di vicinanza tra anaforizzante ed anaforizzato).

Ritenuto da molti come esempio di deissi testuale²² da una parte o di anafora dall'altra, l'enunciato successivo si presta, al nostro modesto parere, all'analisi in termini ana-deittici testuali, ove le occorrenze dei dimostrativi prossimali e distali vengono impiegate per riprendere l'espressione linguistica, rispettivamente, la più vicina e la più lontana nel flusso del discorso:

(25) [it.] **Pietro e Marco** sono entrati nella camera; *questo/questi* (=Marco) sorrideva e *quello/quegli* (=Pietro) piangeva.

[fr.] **Pierre et Marc** sont entrés dans la chambre; *celui-ci* (=Marc) souriait et *celui-là* (=Pierre) pleurait.

Un altro caso della dipendenza con-/co-testuale e, più precisamente, della conversione della deissi gestuale in catafora, realizzata simmetricamente nelle due lingue dai pronomi sia variabili ((26)) che invariabili ((27)), viene procurato dal Prof. Marek Kęsik in Kęsik, M.: 1989, pp. 125 e 124, rispettivamente, e reso in italiano dall'Autrice:

(26) [fr.] **Choisissez donc ou celui-ci ou celui-là**, dit-il \emptyset en me tendant deux **stylos**.

[it.] **Scegli dunque o questa (qui/qua) o quella (lì/là)**, disse \emptyset , tendendomi due **penne**.

(27) [fr.] Choisissez donc ou *ceci* ou *cela* ! Et, d'une main, il lui tendit **les grands ciseaux**, tandis que de l'autre, il brandissait **le revolver**. (originariamente citato in Sandfeld, K.: 1965, p. 259)

[it.] Scegli dunque o *questo* o *quello*! E da una mano gli tendeva **le grandi forbici**, dall'altra, invece, brandiva **la rivoltella**.

Andrebbe altresì notato che nelle due versioni del primo enunciato si produce, tramite il pronome zero, un'anafora metalinguistica riassuntiva.

21. Il trattamento linguistico ancor più condannato dai puristi.

22. Secondo M.-E. Conte, la logodeissi o la deissi del discorso codifica il riferimento tramite i mezzi deittici spaziali e temporali alle espressioni linguistiche intratestuali.

VI. CONCLUSIONE

I pronomi dimostrativi italiani e francesi, che si è cercato di analizzare in questa sede da due prospettive, morfo-sintattica e pragma-semantica, non trascurando pertanto il lato storico, rappresentano diverse aree di convergenza e divergenza. Si è provato di dimostrare queste aree secondo i criteri formali e funzionali comuni per entrambe le lingue, scoprendo così che da questo punto di vista la lingua italiana è più precisa rispetto alla lingua francese, in quanto, godendo non solo della presenza degli aggettivi dimostrativi, nei quali la distinzione prossimità/distanza è codificata nella loro morfologia, preferisce il ricorso alle forme variabili e deiticamente marcate degli omonimi pronomi. Non è da dimenticare il fatto che l'italiano si avvaleva e in alcuni contesti si avvale ancora del dimostrativo mediale, il cui corrispondente in francese non esiste. La lingua francese, invece, recupera la sua posizione con uno spettro più ampio rispetto all'italiano dei pronomi dimostrativi invariabili in uso nel codice sia orale che scritto, tra i quali ve n'è uno (*ce/c'*), che non possiede un unico omologo in italiano e che, viste le sue peculiarità funzionali (non solo del dimostrativo determinante, ma anche dell'espletivo, del cataforico e classificatore anaforico) meriterebbe un contributo a parte.

Con questo articolo, che nell'analisi contrastiva interlinguistica privilegia, a discapito di alcuni approcci tradizionali d'impronta strutturalista, il percorso dai punti in comune, ovvero dalle simmetrie verso le dissimmetrie, ossia i punti distintivi, si spera di facilitare la comprensione e l'assimilazione degli aspetti formali e funzionali dei pronomi dimostrativi italiani e francesi, unità grammatico-lessicali polidimensionali e difficili da usare correttamente da chi non è di madrelingua, nonché di avviare un progetto di ricerca più complessa e dettagliata che possa includere altre lingue, non solamente quelle romanze e comprendere l'aspetto empatico, molto spesso trascurato, ma condizionante in maniera considerevole la scelta del dimostrativo opportuno da parte del parlante.

VII. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BAR-HILLEL, Y. (1970), *Aspects of Language*, Magnes, Jerusalem.

- BENVENISTE, E. (1946), “Structure des relations de personne dans le verbe”, ristampato in Benveniste, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Éditions du Seuil, Paris, pp. 225-236.
- BENVENISTE, E. (1956), “La nature des pronoms”, ristampato in Benveniste, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, t. I., Éditions du Seuil, Paris, pp. 251-257.
- BENVENISTE, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Éditions du Seuil, Paris.
- BIANCHI, C. (2008), *Pragmatica del linguaggio*, Editori Laterza, Roma/Bari.
- BRODIN, G. (1970), *Termini dimostrativi toscani. Studio storico di morfologia, sintassi e semantica*, C. W. K. Gleerup, Lund.
- BÜHLER, K. (1934), *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*, G. Fischer, Jena.
- CALABRESE A., “I dimostrativi: pronomi e aggettivi”, in Renzi, L., Salvi, G., Cardenaletti, A. (dir.) (1988), *Grande grammatica italiana di consultazione I : La frase, i sintagmi nominale e preposizionale*, Il Mulino, Bologna, pp. 631-647.
- CONTE, M.-E. (1988), Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale, La Nuova Italia Editrice, Firenze.
- DAMOURETTE, J., PICHON, E. (1927), *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*. Vol. I, Éditions d’Atrey, Paris.
- DARDANO, M., TRIFONE, P. (1995), *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- DE MULDER W., “Demonstratives as locating expressions”, in Pütz, M., Dirven, R. (dir.) (1996), *The Construal of Space in Language and Thought*, Mouton de Gruyter, Berlin/New York, pp. 29-48.
- FILLMORE, Ch. (1997), *Lectures on Deixis*, CSLI Publications, Standford, distribuito precedentemente come Fillmore, Ch. (1971-1975), *Santa Cruz Lectures on Deixis*, Indiana University Linguistic Club, Bloomington
- FORSGREN, M., JONASSON, K., KRONNING, H. (dir.) (1998), “Prédication, Assertion, Information”, *Acta Universitatis Uppsaliensis*, Almqvist et Wiksell International, Stockholm, 613 pp.

- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
- ILIESCU M., SILLER-RUNGALDIER, H., DANLER, P. (dir.) (2010): *Actes du XXV^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, 3-8 septembre 2007, Tome V, De Gruyter, Berlin/New York, 600 pp.
- JAKOBSON, R. (1963-1973), *Essais de linguistique générale*, t. 1 : Les fondations du langage, t. 2 : Rapports internes et externes du langage, Éditions de Minuit, Paris.
- KESİK, M. (1989), *La cataphore*, Presses Universitaires de France, Paris.
- KLEIBER, G. (1986), "Déictiques, embrayeurs etc., comment les définir?", *L'information grammaticale*, n° 30, pp. 3-22.
- Le Nouveau Petit Robert* (1994), Dictionnaires Le Robert, Paris.
- LEE, Ch. e GALANO, S. (2005), *Introduzione alla linguistica romanza*, Carocci, Roma.
- LEWIS, D. (1970), "General Semantics", *Synthese*, n° 22, pp. 18-67.
- LOBINA, A. M., VIGNOTTO F., VIGNOTTO, S. (2003), *Il libro della grammatica*, La Nuova Italia, Milano.
- LO ZINGARELLI (2005), Zanichelli, Bologna.
- LOMBARDI VALLAURI, E. "The deep relation between deixis and anaphora", in Pizzuto, E. Pietrandrea, P., Simone, R. (dir.) (2007), *Verbal and Signed Languages. Comparing Structures, Constructs and Methodologies*, Mouton de Gruyter, Berlin/New York, pp. 309-338.
- MAILLARD, M. (1974), "Essai de typologie des substituts diaphoriques", *Langue française*, n° 21, pp. 55-71.
- MILNER, J.C. (1976), "Réflexions sur la référence", *Langue française*, n° 30, pp. 63-73.
- MILNER, J.C. (1982), *Ordres et raisons de langue*, Seuil, Paris.
- PETÖFI, J. S. (1971), *Transformationsgrammatiken und eine ko-textuelle Texttheorie*, Athenäum, Frankfurt am Main.

- PIZZUTO, E., PIETRANDREA, P., SIMONE, R. (dir.) (2007), *Verbal and Signed Languages. Comparing Structures, Constructs and Methodologies*, Mouton de Gruyter, Berlin/New York, 350 pp.
- PÜTZ, M., DIRVEN, R. (dir.) (1996), *The Construal of Space in Language and Thought*, Mouton de Gruyter, Berlin/New York, 704 pp.
- RASTIER, F., “Prédication, actance et zones anthropiques”, in Forsgren, M., Jonasson, K., Kronning, H. (dir.) (1998), *Prédication, Assertion, Information. Acta Universitatis Uppsaliensis*, Almquist et Wiksell International, Stockholm, pp. 445.461.
- RENZI, L., SALVI, G., CARDINALETTI, A. (dir.) (1988), *Grande grammatica italiana di consultazione I: La frase, i sintagmi nominale e preposizionale*, Il Mulino, Bologna, 782 pp.
- RENZI, L., SALVI, G., CARDINALETTI, A. (dir.) (1995), *Grande grammatica italiana di consultazione III: Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Il Mulino, Bologna, 638 pp.
- SANDELFELD, K. (1965), *Syntaxe du français contemporain*. Vol 1: Les pronoms, Champion, Paris.
- SERIANNI, L. (2007), *Italiano: grammatica, sintassi, dubbi*, Garzanti Editore, Milano.
- SZANTYKA, I.A. (2010a), “Il funzionamento dei pronomi dimostrativi in italiano e in francese-elementi di un’analisi contrastiva (ricerca in corso)”, in Iliescu, M., Siller-Runggaldier, H. Danler, P. (dir.), *Actes du XXV^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, 3-8 septembre 2007, Tome V, De Gruyter, Berlin/New York, pp. 549-558.
- SZANTYKA, I.A. (2010b), “Les instructions linguistiques pour l’interprétation correcte des contenus culturels, sociaux, psychologiques et textuels véhiculés par les déictiques: le cas de l’italien et du français”, (in stampa).
- VANELLI, L. (1992), *La deissi in italiano*, Unipress, Padova.
- VANELLI, L. (1995), “La deissi (1.-5.)”, in Renzi, L., Salvi, G., Cardinaletti, A. (dir.), *Grande grammatica italiana di consultazione III: Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Il Mulino, Bologna, pp. 261-350.
- WUNDERLI, P. (1990-1991), “La deixis personnelle dans les langues romanes”, *Vox Romanica*, n° 49/50, pp. 31-56.

19. Langues romanes en contact : pour de nouveaux corpus d'analyse

Ma contribution veut lancer les lignes directrices pour des recherches encore « en herbe » sur les interférences linguistiques du roumain avec l'italien, l'espagnol ou/et le français, en situations concrètes de communication, ainsi que sur des particularités pragmatiques romanes en situation d'intégration. Dans l'intention générale, ces recherches devront être encadrées dans un projet institutionnel structuré, et ce que nous faisons ici c'est lancer un appel à d'autres institutions universitaires qui voudraient s'associer à une telle entreprise.

Les buts effectifs de la recherche sont :

- ouvrir à des études plus appliquées sur les réalités linguistiques dans les nouvelles communautés roumaines des pays de langues romanes, ainsi que dans les communautés italophones, hispanophones, francophones et autres existant actuellement en Roumanie;
- offrir des corpus oraux et écrits pour des recherches ultérieures dans le même sens;
- appuyer les études de master sur l'intercompréhension des langues romanes initiées récemment à l'Université Babeş-Bolyai de Cluj (Faculté des Lettres, Département des langues et littératures romanes), en

fournissant des exemples de langue écrite et parlée aux enseignants et aux étudiants impliqués dans cette formation ;

- offrir une base pour des recherches dans le cadre de cette même formation et former des jeunes chercheurs dans le domaine ;
- tenter d'élaborer et d'offrir des outils pratiques d'approches de ces langues et civilisations, pour une meilleure intégration sur le marché du travail, spécifiques aux communautés susmentionnées.

I. PRÉMISSSES

Nous sommes partie de plusieurs constats — aujourd'hui de plus en plus « ardents » — concernant les conséquences linguistiques, communicatives et culturelles les plus évidentes que produit la mobilité de la force de travail en Europe, en général, et dans les pays de langues romanes, en particulier. Il s'agit, en premier lieu, de *la facilité* ou *la difficulté d'intégration linguistique et culturelle* des locuteurs, ce qui, à notre avis, demanderait des *solutions didactiques* pour que cette intégration linguistique et civilisationnelle se fasse, pour les besoins du marché du travail, de façon plus efficace, tout au long de la vie.

II. MÉTHODOLOGIE

Comme nous voulons détacher le plus d'interférences romanes possibles, le corpus à constituer devrait, dans son extension maximale, concerner : d'un côté, les locuteurs/scripteurs roumains en contexte géoculturel italien, espagnol, catalan, portugais et français ; d'un autre côté, les locuteurs/scripteurs de langues romanes autres que le roumain, en contexte géoculturel roumain.

La recherche concernera des observations concrètes sur des textes d'au moins deux types :

- textes écrits repris à des messages électroniques ou à des sites Internet (textes tirés de forums spécifiques des communautés roumaines en Italie, Espagne et France, ou à des messages écrits en roumain par des francophones, italoophones, hispanophones vivant en Roumanie) ; ce corpus sera dans un deuxième temps élargi sur d'autres documents ;

- textes enregistrés « sur le vif » (interviews structurées, interactions spontanées, biographies linguistiques) dans les communautés susmentionnées, ou textes repris à des médias audio-visuels.

Le corpus va nous servir d'appui pour dessiner les pistes à suivre pour le traitement des divers aspects interférentiels :

1. **linguistiques** (phonétiques, graphiques, lexicaux et grammaticaux);
2. **non verbaux** (mimique, gestuelle, proxémique);
3. **pragmatiques**, au sens large (« façons de parler » et comportements spécifiques dans différentes situations, gaffes et malentendus communicationnels, descriptions de mentalités, etc.).

Pour ce qui est de la bibliographie d'appui, plusieurs ouvrages de référence et programmes d'approche existants seront mis à profit (voir bibliographie), afin de continuer et de mettre à profit des recherches déjà effectuées sur les interférences romanes.

III. LE CORPUS DE DÉPART

Le corpus existant pour le moment est expérimental, et semble nous donner les premiers résultats.

Pour les textes oraux, nous avons effectué deux interviews en roumain, avec deux des lecteurs étrangers travaillant dans la Faculté des Lettres de l'Université Babeş-Bolyai de Cluj (Roumanie) : le lecteur espagnol et le lecteur français, les deux ayant une connaissance moyenne du roumain.

Les questions qui leur ont été posées visaient de donner l'image que ces deux personnes avaient de la Roumanie avant d'y venir la première fois, leur formation, la manière dont ils ont appris le roumain (biographie linguistique) et l'utilisation qu'il en font en Roumanie, événements agréables ou désagréables en Roumanie — cette dernière question visant à donner leurs impressions sur la mentalité des Roumains en comparaison avec d'autres peuples de langue romane. Plus précisément, ces questions ont été :

1. *Ce ştiiai despre România înainte de a veni aici?* ('Que savais-tu sur la Roumanie avant de venir ici?')
2. *Cum ai învăţat româneşte?* ('Comment as-tu appris le roumain?')

3. *Unde vorbești românește aici în România?* ('Dans quels milieux et dans quelles circonstances parles-tu roumain en Roumanie?')
4. *Ce ți s-a întâmplat plăcut sau neplăcut în România?* ('Qu'est-ce qui t'a agréablement ou désagréablement surpris en Roumanie?')
5. *Ce activități dorești să faci cu studenții români înafara celor didactice?* ('Quelles activités non curriculaires as-tu l'intention d'initier avec les étudiants roumains?')
6. *Ce studii ai făcut?* ('Quelle(s) est/sont la/les formation(s) que tu as suivie(s)?')

Notons que le lecteur espagnol, qui a suivi une formation en France, a accepté de nous répondre à une partie de ces questions en français, ce qui nous a donné en plus des éléments d'interférences linguistiques roumain-espagnol et des considérations comparatives sur les mentalités espagnole et roumaine, des éléments d'interférences linguistiques français-espagnol, et quelques considérations comparatives intéressantes sur les mentalités française, espagnole et roumaine.

En dehors de ces interviews « ciblées », nous avons utilisé des enregistrements de cours de français, espagnol et italien sur objectifs spécifiques donnés à l'Université Babeș-Bolyai de Cluj : ce corpus didactique nous a fourni des interférences intéressantes (étudiées dans le cadre du projet Dylan), qui appuient notre hypothèse d'une ou de plusieurs variétés de *lingua franca romanica*.

Pour les textes écrits, nous avons pour le moment observé quelques messages électroniques écrits en roumain venant de ces deux « sujets », et des messages écrits en français par le sujet hispanophone.

IV. DES CONSTATS AUX STRATÉGIES POSSIBLES

Les premiers constats que nous ont fournis ces textes pilotes donnent déjà des pistes intéressantes d'études et de travail dans le cadre d'un projet pratique *langues romanes en contact*.

IV.1. La conscience linguistique des locuteurs : transparence vs...apparence

Très souvent, non seulement les locuteurs instruits, mais également les utilisateurs empiriques d'une autre langue romane font des considérations métalinguistiques sur les langues qu'ils sont en train de confondre/confronter/comparer implicitement ou explicitement, en parlant. Nous avons pu le voir avec des utilisateurs quelconques des forums ou avec des spécialistes des langues.

Un premier aspect qui rend compte de la conscience linguistique des locuteurs est leur contact avec la nouvelle langue, le constat, agréable, pendant l'apprentissage, de la « **transparence romane** », mais en égale mesure la déception vis-à-vis de **mots trompeurs**.

IV.1.1. Transparence

Les considérations peuvent être purement théoriques et même explicitées, mais d'autres fois, les comparaisons restent implicites, mais sont utilisées à bon escient pour un effet d'intercompréhension voulu. Une situation de ce type nous a été relatée par le lecteur de français qui, étant conscient de la transparence de certains mots du français et du roumain, a utilisé le phénomène pour communiquer à une fonctionnaire roumaine impolie — indirectement, en français, en s'adressant à l'ami qui l'accompagnait — qu'elle était « agressive » ! Et ça a marché, grâce à cette transparence des langues romanes. Nous donnons ci-dessous le récit de cette stratégie :

(1) [...] cînd sînt în administrație așa și e ca un [...] arhetip de nu știi ca o babă la administrație așa des- închisă așa ca în altă țară sînt la fel cred că și nu sînt simpatică deloc și un pic agresiv și de obicei cînd am ceva ca- cineva care este agresiv așa și că sînt cu un prieten fac ceva că vorbesc în franceză utilizînd un cuvînt care este transparent să înțelege și de exemplu « Pourquoi est-ce qu'elle est agressive comme ça ? » și schimbă (...) schimbă [...] (*interview avec le lecteur francophone*).

IV.1.2. Faux amis en deçà et au-delà du lexique

Quant aux faux amis, nous en avons remarqué dans les interviews-mêmes des deux interviewés. Le locuteur francophone a utilisé en roumain *pilă*,

file, bunice, pus în scenă avec les sens des français *pile, file, grand-mères, mis en scène*. La source de confusion est, dans ces exemples, tantôt phonétique, tantôt sémantique et/ou compositionnelle. Il est clair que, avec ce genre de fautes, une approche lexicale des langues voisines est extrêmement nécessaire au niveau de toutes les catégories de faux amis : *lexicaux, phonétiques, grammaticaux, pragmatiques* (cf. Pop, L. : 2008), afin d'avoir des listes de pièges utiles pour les locuteurs étrangers utilisant une langue romane inconnue ou partiellement connue.

Même si les deux interlocuteurs s'expriment de manière assez convenable, en se faisant comprendre sans trop d'accrocs, ils produisent en fait deux variétés intéressantes de « **lingua franca romane** », avec, aussi, de nombreux *calques grammaticaux* — interférences constituant autant de faux amis au niveau grammatical —, ou *calques pragmatiques* (sur les marqueurs pragmatiques spécifiques; cf. Pop, L. : 2009 b).

IV.1.3. Interférences vs erreurs

Une distinction nous semble nécessaire dans le traitement des problèmes grammaticaux, celle entre les interférences proprement dites et les fautes de grammaire.

En effet, les éléments d'**interférences linguistiques** sont importants, aussi bien quantitativement que qualitativement. Ils n'ont pas encore été délimités en détail sur ce premier corpus, mais nous avons remarqué leur différence d'avec les **erreurs linguistiques issues de la connaissance approximative du système grammatical** de la langue étrangère.

Notre projet envisage d'observer de plus près cette distinction.

IV.1.4. Une lingua franca ad hoc

Il est bien connu que, pour les besoins de la communication, les locuteurs « fabriquent de toutes pièces », en direct, toutes sortes de formes croisées pour communiquer à l'aide des langues qu'ils connaissent — formes souvent inexistantes dans les lexiques-grammaires des langues se trouvant en contact.

De telles solutions lexicales et grammaticales rapides, pendant l'interview, ont été, par exemple :

- *entrezi* ‘tu entres’ < thème lexical français + désinence verbale roumaine ; en roumain, la forme correcte en roumain est : *(tu) intri* ;
- *prevențiune* ‘prévention’, dont le suffixe est fait par analogie avec, par exemple, des formations symétriques du type : fr *narration*/roum. *narațiune* ; la forme correcte en roumain est : *prevenție* ;
- *liberație* ‘libération’, formé selon le modèle antérieur ; la forme correcte, cette fois, en roumain est : *eliberare*.

Ces formes d’interlangue ont été construites par le locuteur francophone sur un modèle dérivationnel partiel qu’il détient du roumain. Or, ce genre de solutions lexicales du moment sont légion chez tous les locuteurs de compétence linguistique moyenne, qui, faute de formes correctes, vont « bricoler » de telles formes hybrides.

Dans des situations didactiques (enseignement de langages de spécialités en français et en espagnol en Roumanie), nous avons remarqué d’autres formes similaires. Les exemples 2 à 4 sont repris à une classe de chimie donnée en français (où P=professeur ; E=étudiants):

(2) E : c’est un signal d’alarme parce que ces **particules** de sac\

P : **particules**

E : **particules de sac** (projet Dylan)

La forme proposée par l’étudiant **particules* ‘particules’ est formée par analogie avec, peut-être, le fr *article*, même si en roumain la forme correspondante est presque identique : *particulă/e* ; il s’agit, avec cette solution, d’une hypercorrection.

Le professeur peut corriger ces formes intermédiaires, dans des stratégies de classe et de groupe, comme ci-dessous en 3 et 4 :

(3) E : cabas \ un grand sac solidé\ solide

P : solide

E : solide un grand sac solide

P : ensuite/

E : biodégradable/qui **se détrissait**

P : qui se

E : **détruisse**

P : qui peut corriger/qui se/

E : **détruit** (id.)

(4) E : et main- maintenant maintenant même nos patios sont

P : patios

E : patios sont en

P : en/en quoi/qu'est-ce que vous avez trouvé/

E : **pvc**

P : pvc√ bien sûr c'est toujours un plastique\ oui ah :

E : il y a aussi l'avantage de nécessiter moins de **d'intrétions**

P : **entre-**

E : **entretions**

P : qui le corrige/

E : **entre-xxx**

P : **entretien** (id.)

Pour l'intérêt du linguiste, ces formes peuvent être, sinon inventoriées sur les corpus, car trop nombreuses, au moins classifiées en types de formations. Car, dans nos exemples 3 et 4 ci-dessus, **se détrissait* est une erreur grammaticale (méprise sur le type de conjugaison pour un thème lexical correct), alors que **intrétions* est une forme imaginée possible par l'étudiant, construite sur son équivalent roumain *întreținere* 'entretien' : pour cette dernière forme, aussi bien le radical que le suffixe lexical sont, par analogie, mal construits.

Il est clair que ces constructions sont extrêmement « inventives » chez les locuteurs, qu'elles ont à l'origine une présomption d'intercompréhension et/ou de système linguistique similaire, et que c'est bien sur ces formes linguistiques — qu'ils considèrent « possibles » — que se construit *l'interlangue*. Nous sommes convaincue que les linguistes peuvent continuer d'analyser et découvrir des mécanismes de *linguae francae* sur de nouveaux corpus. Sur les corpus oraux d'interview et les corpus oraux didactiques que

nous avons recueillis jusqu'à présent, ces « formes romanes possibles » sont bien des solutions communicatives ad hoc pour les locuteurs.

D'autres exemples à l'appui de cette possible direction de recherche — où les locuteurs « feuilletent » leurs « lexiques » et/ou « paradigmes mentaux » — sont les fragments 5 et 6 suivants, repris à une classe d'espagnol auprès d'étudiants roumains de la Faculté d'Études Européennes de l'Université Babeş-Bolyai de Cluj, Roumanie (thème de la leçon : *Les institutions européennes*) :

(5) P. *qué es* ↓ *algo como un parlamento* ↑ *o como un **gobierno*** ↓

E. [tuşesc forţat 'toux forcée']

P. *Mira* ↑ *los nuevos miembros de la unión...* ↑

E. *como un **governo***

P. *... europea no saben qué es la comisión europea* ↓ *no* ↑

E. [cu mâna stângă întinsă şi palma ridicată în sus 'la main gauche tendue et la paume vers le haut'] *la comisión vigila en la que...* [se opreşte şi începe să zâmbească negăsindu-şi cuvintele 's'arrête et commence à sourire ne trouvant pas ses mots]

P. *sí* ↑ *pero qué es* ↓ *es un parlamento o **un gobierno*** ↑ ↓

E1. *un **guverno*** ↓

E2. *un parlamento* ↓

P. *es un **gobierno*** ↓ *es un...* ↑ *existe también el parlamento europeo que se llama PARLAMENTO* ↓ *pero la comisión no* ↓ *la comisión es el **gobierno*** y *los comisarios serían como ministros de la unión europea* ↓ *del gobierno europeo* ↓ (id.)

(6) E. las principales *media- medie-medidas* de *vigilancia* y de *salvagua-salvaguardia* se *referan a controles sanitarios* ↓ *por ejemplo* ↑ *la importación de carne de cerdo de bulgaria y rumania* ↓ *se...* ↑ (id.)

La question qui se pose pour le linguiste est celle de savoir si ces formes sont toujours improvisées à la va-vite ou si, par contre, il y a des communautés, en situation bilingue plus stable, où ces formes tendent de se constituer en une *variété* de *lingua franca* plus stable, elle aussi, ou en une solution ponctuelle et passagère.

Notons que certains locuteurs (plutôt instruits) sont conscients des fautes persistantes, fossilisées, dont ils pourront difficilement se débarrasser. Ce genre de « régularités » indique des interlangues personnelles, individuelles ou même spécifiques ; elles seraient spécifiques et prévisibles, donc descriptibles, chez certains locuteurs.

Des recherches récentes dans les communautés massives de Roumains vivant depuis des années à Castellón de la Plana en Espagne indiquent bien que des phénomènes plus importants, allant jusqu'à être perçus comme variétés de langue distinctes (le *rumañol*, par ex.), sont en train de se produire dans des communautés stables, plus ou moins fermées (Schulte, K. : 2010). C'est là que la linguistique romane peut identifier de possibles changements linguistiques en cours — sujet théorique très intéressant et valant la peine d'être investigué à fond dans un projet commun plus ample.

IV.2. Les mentalités

Ce que rendent bien les interviewés à la question « Ce ți s-a întîmplat plăcut sau neplăcut în România? » ('Qu'est-ce qui t'a agréablement ou désagréablement surpris en Roumanie?') ce sont des aspects tenant de la civilisation ou de la mentalité des Roumains (en comparaison avec celle des autres peuples latins).

Les aspects désagréables, qui ont choqué nos « sujets » sont :

- l'égoïsme des Roumains ;
- l'intolérance et le manque de flexibilité ;
- le sens des hiérarchies ;
- la résignation ;
- l'esprit moqueur/destructeur ;
- l'agressivité ;
- les queues dans l'administration.

Pour les aspects agréables, nous avons relevé dans ce corpus provisoire :

- l'hospitalité envers les étrangers ;
- le sens de la fête ; etc.

Pour une intégration optimale, connaître ces mentalités, parfois choquantes pour l'étranger qui doit travailler dans un pays autre, est important. Ce qui signifie que transgresser les documents civilisationnels favorisant les aspects positifs d'un peuple/d'une communauté serait nécessaire. Comment procéder, quelle sélection opérer sur ces éléments et sous quelles formes les faire connaître aux personnes devant s'intégrer, est une question qui se pose de façon presque impérative aujourd'hui, dans l'Union européenne.

Non en dernier lieu, ces mentalités sont responsables de « façons de parler », c'est-à-dire de préférences ethniques dans les manières de choisir un registre, une façon de s'adresser, des styles discursifs, etc. Ce genre de problématique fait l'objet de la pragmatique culturelle et a pris un essor considérable ces dernières années. Un projet « roman » devrait a) sélectionner de telles « façons de parler » dans les communautés linguistiques soumises à l'observation ; b) les décrire, et c) avertir les locuteurs étrangers à la civilisation cible de ces spécificités.

V. CONCLUSIONS

Un projet de recherche comme on veut en dresser demanderait, donc, pour des besoins théoriques et pratiques à la fois, de se pencher en premier lieu sur la constitution de nouveaux corpus, afin de pouvoir ensuite y observer les phénomènes linguistiques et pragmatiques, d'en détacher des régularités utiles aux bénéficiaires — personnes se déplaçant dans un autre pays de langue romane et devant s'intégrer dans une communauté et un marché de travail étranger.

Pour arriver à des données pertinentes, les interviews à prévoir doivent être conçus en visant directement un aspect linguistique, pragmatique ou autre. L'étendue des « terrains » à envisager sera limitée à quelques études de cas. Les outils pratiques de formation tout au long de la vie et d'intégration se voudront fiables, accessibles à un public large, afin que des résultats efficaces soient envisagés dans les plus brefs délais.

VI. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARAÚJO CARREIRA, M. H. (éd.) (2008), « Mignonne, allons voir si la rose... ». Termes d'adresse et modalités énonciatives dans les langues romanes, *Travaux et documents* n° 40, Université Paris 8 Vincennes Saint Denis.

CHIRCU, A. (2010), *Un mediu extern de întrebuițare a limbii române: Franța*, <http://www.diaspora-stiintifica.ro/docs/prezentari/WE2/AdrianCHIRCU.pdf> (consulté le 21.03.2010).

JIEANU, I. (2010), *Interferențe lingvistice româno-spaniole. Context. Contextual. Contextualitate*, <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:WMAT0OgrnKoj:www.academiaromana-is.ro>

POP, L. (2008), « Où situer les faux-amis ? Approche linguistique et culturelle », in Alao G., Argaud E., Derivry-Plard, M., Leclercq, H. (eds) « *Grandes* » et « *petites* » langues. *Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Berne, Ed. Peter Lang ; coll. Transversales. Langues, sociétés, cultures, 2008 : pp. 263-278.

POP, L. (2009 a), « Pragmatique culturelle : comment analyser les façons de parler des Roumains ? », *Studia Universitatis Babeș-Bolyai* n° 4 2009 : pp. 65-92.

POP, L. (2009 b), « Sens procédural et contrastivité », in Reinheimer Ripeanu, S. (éd.), *Studii și cercetări lingvistice*, 50, 2, 2009, Volum omagial Alexandra Cuniță, 2009 : pp. 249-291.

POP, L. (2010), « Locuirile limbilor, azi », communication au *colloque La lingua come dimora/Limba ca locuire*, Sapienza Università di Roma, Facoltà di Scienze Umanistiche, 25-26 mars 2010.

RADU, A. (2009), « Români vorbesc italiana mai mult decât autohtonii », <http://www.adevarul.it/stiri/actualitate/romanii-vorbesc-italiana-mai-mult-autohtonii> (consulté le 20 août, 2009)

SCHULTE, K. (2010), « Transferencia estructural entre lenguas románicas: El rumano como producto del contacto entre castellano, rumano y catalán/valenciano en Castellón de la Plana », communication au *XXVI^e Congrès de Linguistique et Philologie Romane*, Faculté de Philologie, Université de Valence, 6-11 sept. 2010.

DYLAN : www.dylan-project.org/Dylan_fr

EURCOMROM : www.eurocomcenter.de

EUROMANIA : www.euro-mania.eu

EUROPE ENSEMBLE : www.europensemble.com

GALANET : www.galanet.eu

GALAPRO : www.galapro.eu

<http://idieta.ro/forums/archive/index.php/t-6436.html>

[http://www.ziare.com/actual/eveniment/11-14-2007/
elevii-romani-din-spania-vor-sa-scape-de-romaniola-171714](http://www.ziare.com/actual/eveniment/11-14-2007/elevii-romani-din-spania-vor-sa-scape-de-romaniola-171714)

<http://sospentruromaniidinitalia.ro/mesaje/voteaza-immul-campaniei>

[http://www.romani-online.co.uk/
forum/42-student-in-uk/48096-traducere-corecta](http://www.romani-online.co.uk/forum/42-student-in-uk/48096-traducere-corecta)

20. Deliciile și capcanele limbajului neologic al presei scrise actuale

Presa scrisă prezintă azi, mai mult ca niciodată, o diversitate stilistică greu cuantificabilă. S-a zis cu epoca de tristă amintire în care nu găseai decât puține ziare sau reviste onorabile, preocupate cu adevărat de relația redactor-cititor. După 1990, cum bine se știe, s-a trecut de la jurnalismul anchilozat, monocolor, puternic cenzurat, la unul exuberant, policolor, în care libertatea de expresie e situată la loc de cinste. Ziarele se împart, *grosso modo*, în *ziare de informare* (vezi „Jurnalul național”, „Gândul”); *ziare-tabloid*, „subțirele” la nivelul conținutului, din care cititorul nu se alege cu nimic; *ziare de scandal*. Revistele sunt: *de cultură* (literare sau non-literare, de tipul „România literară”, „Dilema veche”, „Observatorul cultural”, „Orizont”, „Arca” etc.); *glossy*, pe care și le permit „fițoșii”, snobii, cei cu bani, și-n care găsim un lexic străin sută la sută, pentru că majoritatea articolelor sunt proaste traduceri (sau compilații) după revistele străine corespondente; *pentru copii* sau *pentru adolescenți*, tot din gama „să traducem la minut, fără discernământ”, ele denotă lipsă flagrantă de creativitate, subcultură, puterea imitării *en gros* etc. Nu ne vom lăsa cuprinși de rețeaua încălцитă a acestor publicații. Ne vom opri doar la unele reviste și ziare, unele considerate elitiste, pentru a vedea cum intelectualii acceptă sau resping cu delicatețe neologismul. Inventarierea tuturor aparițiilor neologice, a tuturor barbarismelor e o dulce utopie. Lexicografii au înțeles demult acest lucru.

Vocabularul presei scrise este, fără îndoială, un indicator sensibil al tendințelor limbii române actuale. Împrumuturile lexicale formează un spațiu fertil, de fascinație intelectuală, deoarece ele presupun contactul între mai multe sisteme lingvistice, între mai multe culturi, între mai multe spirite. „Pentru cel cărui cuvântul *filologie* îi sugerează studierea plictisitoare și derizorie a cuvintelor, totuși, afirmația lui Nietzsche că, alături de marile spirite ale secolului al XIX-lea, el este un filolog, îi va părea o surpriză — dacă nu e amintit *Louis Lambert* al lui Balzac: „Ce carte minunată s-ar putea scrie povestind viața și aventurile unui cuvânt! Fără îndoială, un cuvânt a primit diferite impresii ale evenimentelor pentru care a fost utilizat; în funcție de locurile unde a fost folosit, un cuvânt a trezit diferite feluri de impresii la diferiți oameni; dar nu e și mai mareț să consideri un cuvânt în triplul său aspect de suflet, trup și mișcare?” (Said, Edward, W.: 2001, pp. 142-143)

Limba română, ca toate limbile romanice, de altfel, deține două straturi lexicale suprapuse: unul tradițional și popular, celălalt neologic, modern. „Tendința românei moderne merge spre neologism, fără să excludă sinonimele vechi și populare ale elementelor noi.” (Munteanu, Ștefan: 2003, p. 72) Acest fapt este ușor de verificat urmărind caracteristicile stilului publicistic actual.

Studiul nostru pornește de la un set de șase ziare și reviste: „Jurnalul național”, „Plai cu boi”, „Orizont”, „România literară”, „Adevărul literar și artistic”. „Dilema veche”. Este o *analiză stop-cadru* a lexicului actual, centrată pe o suită de exemple mai mult sau mai puțin frapante. Materialul lexical neomogen asupra căruia se oprește lucrarea noastră demonstrează, de fapt, caracterul neunitar al stilului publicistic în general.

Am constatat că există sensibile diferențe în *configurația* neologismelor în funcție de articolul vizat, de tipul ziarului sau al revistei sau chiar în funcție de personalitatea autorului. Înțelegem prin configurație frecvența, contextul și *natura* neologismului. Natura neologismului înseamnă origine, perioada în care a fost împrumutat sau creat, capacitate de a forma alte vocabile.

După cum spuneam, tipul ziarului sau al revistei joacă, de asemenea, un rol important în stabilirea configurației neologismului (sau a vocabularului neologic). Am constatat că „România literară”, o revistă de literatură, de

cultură, în general, este foarte tonică, originală, dezinvoltă la nivelul lexicului. Sunt scriitori, precum Mircea Mihăieș, care nu se tem de forța „malefică” a cuvintelor neuzitate. Remarcăm la acest tip de redactor, un fel de voluptate a folosirii cuvintelor, a expresiilor noi. Credem că acest lucru este foarte important pentru dezvoltarea limbii române literare, pentru raportul ei permanent cu limbajul publicistic.

„**România literară**” (25-31 august 2004, n° 33 (XXXVII): „Europa concretă și, de ce nu, *meschină*” (2); „[...] *eurosepticii* dovedesc o *suspectă* neînțelegere a procesului istoric pe care-l trăim.” (2); „La rândul lor, trimișii Europei le seamănă ca două picături de apă: *exhibă* un identic aer de *hăbăuceală* cu *pampon*, frați siamezi întru *inexpresivitate* și *abstracțiune*.” (2); „Politică și *delicatese*” (5); „*Buruienoasa grafomanie*, tulpina viguroasă a vanității scriitoricești, *rădăcinile imposturii* intră în riscurile meseriei;” (6); „[...] *acest pseudo-critic* *recidivează*, adâncind și mai mult *groapa imundă* în care evoluează.” (6); „[...] rar am întâlnit un om mai corect, un critic *mai fair*, [...]” (6); „Scârbit de peisaj, *dezabuzat*, tânărul *monitor* mai face totuși — așa, în treacăt, în silă — *o șarjă*.” (6); „*Obsecvios*, deși ridicol, înțepător [...]” (6); „Unde mai pui că stânga creștină în care credea admiratorul umiliților și obidiților dostoevskieni nu are nimic, dar absolut nimic de-a face cu stânga *achizitivă*, *bugetivoră*, hrăpăreață a lui [...]” (6); „*Jurnalul ca impostură*” (13); „*Efectul de palimpsest*” (14); Desfătări *telespectatorice*” (30).

adj. **bugetivor**, -ă (peior.) „cel care înghite, devorează, se hrănește cu buget, bani, fonduri etc.” Neconsemnat în DCR 2 și DGLR, probabil apare cu frecvență redusă în publicistică. Apare, în schimb, în MDN, MDA și în DRN, cu sensul „(persoană sau instituție) care trăiește (în mod parazit) din bugetul statului” (< fr. *budgetivore*). Datorită faptului că în limbă există o serie lexicală consacrată, de tipul *carnivor*, *ierbivor*, *insectivor*, e posibil ca, în timp, să se impună și *bugetivor*. Este vorba aici de redundanță. „[...] stilul publicistic folosește într-un grad foarte ridicat un tip de redundanță mult mai accentuat, la nivelul lexicului, în care cuprindem și figurile de stil, și la nivel gramatical, mai puțin în morfologie și mai mult în sintaxă.” (Andriescu, Al.: 1977, p. 95)

adj. **achizitiv**, -ă (< fr. *acquisitif*) „referitor la achiziție” Cele trei adjective, *achizitiv*, *bugetivor*, *hrăpăreț*, determinante ale substantivului *stânga*, funcționează în regim de sinonimie parțială. Vezi MDN, MDA. „Termenii îm-

prumutați din franceză sunt, în marea lor majoritate, mai recenti decât cei din limbile analizate anterior (slavă, maghiară, greacă, turcică-n.n.) și au intrat în limba română într-o epocă în care româna a avut contacte și cu alte limbi, posibile surse de termeni neologici. Datorită faptului că acest contact este viu și astăzi, analiza cuvintelor de origine franceză pune o serie de probleme specifice.” (Coteanu, Ion și Sala, Marius: 1987, pp. 147-148)

s.m. **euroseptic, -i** — vezi DCR și DCR2, MDN, DGLR și DRN, dicționare care înregistrează o seamă de alte formații cu prefixoidul *euro-* (*euro-arab, euroatlantic, eurocentrist, Eurocity, eurocomunism, eurocrat, eurocriminalitate, eurodeputat, eurodeviz, eurodezarmare, eurodolar, eurointoxicație, Euroneteuro-obligațiune, europace, europe(n)ism, europeistică, europeniza, europoid, europocentrist, eurorachetă, euroregiune, Euroshima, eurosiberian, eurovalută, Eurovizitiune* etc.) (Dimitrescu, Florica: 2003, p. 124), dar nu pe cea care ne interesează pe noi în acest articol. Cu certitudine, *euroseptic* își va găsi un loc în această familie generoasă de compuse cu prefixoidul *euro-* (Zafiu, Rodica: 2004, p. 12), cu vădite tendințe spre amplificare.

engl. **fair** — În DCR2 și MDN îl aflăm doar în compania lui *play*, în formula consacrată *fair-play*, grafiat și *fairplay* (< *fair-play*) „acceptare loială a regulilor (într-un sport, în afaceri); joc cinstit”. Acest anglicism, cu valoare de substantiv, cunoaște atestări încă din 1969. „Un cuvânt ca *fair-play*, foarte frecvent azi, și nu numai în limbajul sportiv, ci și în cel politic, literar, familiar etc., nu apare nici el în *Îndreptar*; de aceea, deși adaptat fonetic, adaptarea sa ortografică întârzie.” (Gruță, Mariana: 1974, p. 57) În ultima vreme, în publicistică mai ales, se constată o folosire a lui *fair*, adică a primei părți din această expresie, cu valoare adjectivală („cinstit”, „loial”, „corect”). În textul din care am extras exemplul, *fair* este la gradul comparativ de superioritate (*mai fair*) și reia conținutul semantic din *mai corect*. Putem vorbi, astfel, și în acest context, de redundanță.

adj. **obsecvios, -oasă, obsecvioși, -oase** (< fr. *obséqueux*; lat. *obsequiosus*) Îl aflăm în MDN, DGLR și DRN: „excesiv de respectuos; servil, slugarnic; smerit, umil”. Din aceeași familie face parte și *livrescul*, extrem de greu pronunțabil, s.f. *obsecviozitate* „politețe excesivă, servilism”. Nu apare în DCR2.

adj. **telespectatoric, -ă, -ce** „de-al telespectatorului, care aparține acestuia” Nu este consemnat în DCR2, MDN, DGLR sau DRN, alături de *telespectator, -toare* și *telespectatorime*.

hăbăuceală cu pampon — sintagmă nominală, frapează alăturarea termenilor *hăbăuceală* (< *hăbăuc*, -ă < contaminare între magh. *habóka* și *năuc* + -eală) și *pampon*, variantă neliterară pentru *pompon* (< fr. *pompon*) „ciucure (mare) folosit ca ornament (vestimentar)”. *Hăbăuceală* nu apare în dicționarele limbii române.

buruienoasa grafomanie — sintagmă nominală, frapează alăturarea termenilor *buruienoasa* (*buruienă* (< bg., scr. *burjan*) + -os) și *grafomanie*, un cuvânt compus, care nu figurează în DCR2, DGLR. Apare, în schimb, în DEX, cu sensul: „Tendință patologică de a scrie mult și fără rost” (< fr. *graphomanie*). Din aceeași familie: *grafolog*, -ogă, *grafologic*, -ă, *grafologie*, *grafoman*. Adjectivul *buruienos*, -oasă a dobândit în limbă un sens figurat: (Despre stil, vorbire) Stufos, încâlcit; neîngrijit, vulgar.

s.m. **pseudo-critic** „un așa-zis critic, critic lipsit de valoare; un critic de ocazie” — cuvânt compus cu ajutorul prefixoidului *pseudo-*. *Pseudo-* este un element de compunere cu semnificația „fals”; servește la formarea unor substantive și a unor adjective. Iată câteva formații lexicale cu *pseudo-*, susceptibile de a fi înscrise în aceeași paradigmă: *pseudoartist*, *pseudocreație*, *pseudocultură*, *pseudoliteratură*, *pseudometăforă*, *pseudoștiință* etc. Nu este prezent în dicționarele de ultimă oră.

groapa imundă-sintagmă nominală, frapează alăturarea dintre un termen vechi, autohton, *groapa* (cf. alb. *gropë*), și un neologism, un cuvânt livresc, *imund*, -ă (< fr. *immonde*, lat. *immundus*) „foarte murdar; dezgustător la înfățișare”. Semantismele celor doi termeni aproape că se exclud.

s.m. **monitor**, -i (< engl. *monitor*; cf. fr. *moniteur*, germ. *Monitor*) „instructor”. Apare cu acest sens în DCR2. DGLR și DEX îl consemnează cu un sens secund învechi, ieșit din uz: „Elev sau elevă care supraveghea pe colegii lui, care menținea ordinea și disciplina în clasă în lipsa profesorului.” Ignorăm aici sensul prim al acestui termen, aparținând stilului științific.

„**România literară**” (8-14 sept. 2004, n° 35 (XXXVII): „Era un prim pas spre eliminarea aspectului de mahala *sordidă* caracteristic unei bune părți a ariei geografice numite pe vremuri „Micul Paris”, iar mai apoi „*Ceaușimă*”.” (2); „Ca de obicei, posturile de televiziune aservite *năstăsismului* au ieșit în trombă la atac: babe reumatice care se plângeau că nu pot da cu mătura, țafe cu aplomb care-i cereau lui Băsescu să achite el nota de plată a apei „stricate cu curățenia” (expresia, uluitoare, e strict autentică!), proletari

principiali [...]” (2); „Cutele adânci dintre ochi, *maxilarele flexate* amenințător, *gesticulația cazonă* arătau că acești oameni chiar sunt speriați [...]” (2); „Probabil că trebuie să răsfoim *analele infamiei* pentru a descoperi o *porcărie similară*: adică un partid care lansează îndemnul la *nesupunere igienică*!” (2); „Dincolo de grosolănia, de mizeria morală, de *calculul veros* există temeieri obiective ca *pesedeii* să aibă o spaimă mortală de curățenie.” (2); „[...] astăzi *năstăsioșii* vor să guverneze pe fond de holeră civică.” (2); „În ciuda entuziasmului (cam *heirupistic*, ce-i drept, dar bine că e și așa!) al unor ONG-uri [...]; „Momentul unui *partid ecologist* puternic (dacă se poate, fără *aberațiile anti-globaliste* ale „*verzilor*” *occidentali*!) e încă departe de România.” (2); „Traian Băsescu nu e politicianul meu preferat și nu mă identific cu stilul său *à la Cușarida* de-a face polemică.” (2); „Am presupus atunci că e vorba de o *defamilitezare* prin care studenții reticenți scăpau de trauma tablourilor cu tânărul Eminescu [...]” (4); „Dopat cu „*simonism*”, imaginație, venerație (bine temperată) și literaturitate, motorul „salvării...” turează la capacitate maximă.” (4); „Și mai e încă loc pentru multe *upgrade-uri*!” (4); „*Metalirismul* lui Aron Cotruș” (9).

Ceaușima — Format prin analogie cu *Hiroșima*, prin atașarea unui sufixoid nou și rar-șima. (Dimitrescu, Florica: 2003, p. 121-127) Nu este consemnat în DCR2, MDN, DGLR sau DRN.

năstăsism — cuvânt format prin derivare de la antroponimul *Năstase*, cu semantismul „ceea ce-i este propriu lui Năstase, ideile, stilul etc.”. Face parte din categoria așa-ziselor „efemeride lexicale”; va pieri când omul politic Adrian Năstase nu va mai face parte din peisajul politicii românești. Nu este consemnat în DCR2, MDN sau DRN.

maxilare flexate — MDN înregistrează doar verbul tranzitiv *flexa* „a îndoi; a *flecta* (< lat. *flexere*).

s.m. **pesedeu, -i** — Format de la abrevierea PSD. Cuvânt care apare de cinci ori într-un articol, ceea ce spune mult despre satisfacția pe care o are autorul vizavi de născocirea sau de (re)utilizarea lui. Cuvânt în jurul căruia gravitează întregul articol. Nu este consemnat în DCR2, MDN sau DRN. Tendința de politizare a vocabularului nu poate fi ignorată. Mulți lingviști vorbesc pe îndelete, în articolele lor, despre acest fenomen. (Preda, Irina: 1992, p. 487)

s.m. **năstăsiot, -ți** — „demnitar (senator, deputat) din societatea română actuală, aparținând partidului de guvernământ; care provine dintr-o pătură socială înstărită”. Cuvânt format de la antroponimul *Năstase*, după modelul lui *fanariot, -ți* (< ngr. *fanariótis*). Precum *năstăsism* va dispărea din limbă odată cu realitatea la care face referire. Nu este consemnat în DCR2, MDN sau DRN.

heirupistic Neconsemnat în DCR2, DGLR, MDN sau DRN, alături de formațiile lexicale *heirupism* și *heirupist, -ă*. Format după modelul împrumuturilor din limba italiană cu sufixul *-(ist)ic*. „La G. Călinescu am mai întâlnit și alte derivate cu suf. *-(ist)ic*, împrumutate, foarte probabil, tot din limba italiană: *idealistic* (< *idealistico*, cf. germ. *idealistisch*); *naturalistic* (< *naturalistico*); *ocultistic* (< *occultistico*) și *panteistic* (< it. *panteistico*, cf. germ. *pantheistisch*).” (Hristea, Theodor: 1968, p. 123)

à la Cuțarida — după numele unui cartier, al unui spațiu (negativ, de la periferia societății) din romanul *Groapa* de Eugen Barbu. „Actul avea ștampile și timbre. Sus, scria cu litere mari: CARTIERUL CUȚARIDA, și liniile acelea închipuiau străzile lor, groapa și drumul Filantropiei, tot.” (Barbu, Eugen: 1995, p. 130) În vecinătatea lui *stil*, expresia franțuzită *à la Cuțarida* ajunge să semnifice „grobian, bătărănesc, primitiv”.

s.f. **defamilizare** — Cuvânt nou, o „efemeridă lexicală”, cu sens vădit ironic, construită, probabil, după modelul lui *demitizare* „a face ca un lucru, o idee să-și piardă caracterul mitic”. Cu vădită apropiere de *militarizare* „a organiza militărește”. Nu este consemnat în nici unul din dicționarele limbii române actuale.

simonism — un concept inventat de Gh. Crăciun în prefața la un roman de-al Simonei Popescu. Alexandru Graur atrăgea atenția într-una din lucrările sale asupra faptului că meritul principal în privința *inovației* nu este atât al creatorului, al aceluia care a zămislit o vocabulă nouă, cât al generației de vorbitori care l-au acceptat și l-au generalizat prin uz, făcând din el un bun al tuturor. (Graur, Alexandru: 1988, p. 274) Am putea încerca o definiție *impresionistă*, dacă am face legătura dintre *simonie* și *simonism*, integrându-le în aceeași familie lexicală: „ideologia, teoria referitoare la *simonie*”. *Simonie* (< fr. *simonie* < lat. eclez. *simonia*, de la *Simion Magicianul*, care a vrut să-i cumpere pe apostolii Petru și Pavel) „trafic cu lucruri considerate de biserică drept bunuri spirituale, sfinte și pedepsit cu excomunicarea, ca-

terisirea etc.". Tot atât de bine, simplificând oarecum lucrurile, *simonism* ar putea fi, pur și simplu, un derivat de la prenumele feminin *Simona*, cu sensul „ceea ce o definește cel mai bine, particularitățile stilului său”.

upgrade-uri — Folosit cu sensul: „îmbunătățiri”. Termen binecunoscut utilizatorilor de calculatoare. De aici posibilitatea „migrării” sale spre alte domenii de activitate sau stiluri funcționale. „Adaptarea morfologică a substantivelor începe cu postpunerea articolului hotărât (în scris, la împrumuturile recente, precedat de o cratimă): *show-ul*; în timpul *show-ului* și a desinențelor de plural, de preferință *-i* (M), *-e* (F), *-uri*, mai rar *-e* (N): *dealeri, telenovele, card-uri, flipper.*” (ELR: 2001, p. 370, col. 1)

s. n. **metalirism** — Un sinonim pentru *metapozie*, cuvânt compus cu prefixoidul *meta-* și neînregistrat de DCR2, MDN, DGLR sau DRN. Aflăm în aceste dicționare formații cu *meta-* de tipul: *metaartă, metaartistic, metabolit, metacinema, metacromatism, metacronie, metadiscurs, metadiscursiv, metaetic, metafizic, metaforită, metafrază, metagalaxie, metagenetic, metageneză, metageometrism, metagramă, metaistorie, metamuzică, metapoezie, metaroman* etc.. *Meta-* (< *méta-*, cf. gr. *meta*, cu, după, lângă) *pref.* 1. „dincolo de”, „după” (spațial și temporal). 2. „modificare”, „transpoziție”, „transfer”.

Este cunoscut faptul că stilul publicistic abundă în sintagme nominale, care, în majoritatea cazurilor, alătură concretul abstractului, iscând astfel imagini fără precedent în limbă. Iată câteva exemple: **analele infamiei, nesupunere igienică, calcul veros, aberații anti-globaliste**. „Lansat (ori înțărît) de scriitori, „virusul” exprimării metaforice s-a extins rapid în rândul ziariștilor de profesie și a provocat o veritabilă „epidemie”. În mod firesc, prin clișeizare, valorile semantice figurate ale unor termeni (v. *dezamorsarea* unui conflict, *demolarea* structurilor comuniste, *colaps* economic etc.) și-au diminuat în asemenea măsură caracterul explicit expresiv, încât sunt, în prezent, folosite chiar și în documentele politico-sociale oficiale, asimilate oarecum accepțiilor științifice obișnuite, și tind, ca și acestea, să se fixeze uneori în sintagme.” (Preda, Irina: 1992, p. 546)

„Adevărul literar și artistic” (24 august 2004, n° 731 (XIII)): „Marin Sorescu este la antipodul acelor autori dramatici căutători de intrigi *senzational-bulevardiere* și *happy-end-uri facile*.” (5); „Între *sublim* și *ridicol*” (10); „Cine să fie de vină? *Amatorismul agresiv* al unor *editori de second hand*? Nepriceperea *sponsorilor* „de deasupra”? Aranjamentele de culise, din spate-

le ușilor închise? *Hahalerismul* nostru neaș, de sorginte valaho-otomană?” (10); „Această „*sextantă*” *diaristică* se bucură de un devotament rar întâlnit [...]” (11); „Bătrâne, remarcasem faptul că în Târg se pupa cu *securistul-cărturar* [...], dar eram prea „*frapée*” de achiziția sa, cum ar zice frații noștri mai mari, chelnerii, ca să nu încerc să-l descos.” (12); „[...] ceea ce și-ar fi dorit chiar Mircea Cărtărescu într-un articol publicat în „*Jurnalul tucanian* [...]” (12).

s.n. **hahalerism** < *habaleră* + *-ism* (după modelul lui *balcanism*, *comunism*?)
Neconsemnat în DCR2, MDN, DRN.

s.f. **sextantă, -e** (diaristică) — Contextual: „punere laolaltă a șase cărți”. Împrumut din limba franceză (*sextant* < lat. științ. *sextans*, *sextantis* „al șaselelea”). Neconsemnat în DCR2, MDN sau DRN decât în varianta s.n. *sextant* (< fr. *sextant*, lat. *sextans*). Termen aparținând domeniului astrologiei și marinei: „1. instrument optic utilizat pentru a măsura distanțele unghiulare dintre doi aștri și înălțimile acestora deasupra orizontului; 2. arc sau sector de cerc egal cu 60°”. Determinantul *diaristic*, *-ă* (< *diarist* < it. *diarista*, fr. *diariste* + *-ic*) apare în DCR2 cu semantismul „propriu unui jurnal (intim)”.

adj. **tucanian, -ă, -eni, -ene**, de la numele propriu *Tucă*” Funcționează în presa actuală ca o „efemeridă lexicală”. Neconsemnat în DCR2, DGLR, MDN. „Cuvintele unei limbi nu sunt pe același plan: unele sunt foarte frecvent folosite, altele mai puțin, în funcție de importanța sensului sau sensurilor pe care îl au și de rolul lor în limbă. (...) Astfel, un cuvânt dintr-o terminologie oarecare aparține vocabularului activ al unui grup de vorbitori, dar face parte din vocabularul pasiv al celei mai mari părți a vorbitorilor unei limbi.” (Sala, Marius: 1997, pp. 263-264)

(**prea**) **frapée** — grafie incorectă. Semnatarul articolului fiind un el, grafia corectă ar fi trebuit să fie: *frappé*. Dicționarele înregistrează însă formele adaptate sistemului morfologic românesc, anume verbul *frapa* (< fr. *frapper*) și adjectivul *frapant*, *-ă* (< fr. *frappant*) „bătător la ochi, izbitor, șocant”.

editori de second hand — expresie ce poate fi aninată la orice vecinătate lexicală, substantive concrete sau abstracte.

(**intrigi**) **senzațional-bulevardiere** — cuvânt compus din două adjective. Primul determinant, *senzațional*, conține ideea de superlativ și poate funcționa ca sinonim parțial pentru *foarte*, *extrem de*, *teribil de*. Al doilea,

bulevardier, -ă, este folosit cu sens figurat (în general despre spectacole) „amuzant, ușor superficial, de mică valoare.” Traducerea sintagmei ar fi în aceste condiții de substituție: *intrigi foarte amuzante* sau, mai simplu, *intrigi insignifiante*.

s.n. **happy-end-uri (facile)** (Hristea, Theodor: 1995, pp. 36-53) — Sintagmă nominală formată din determinatul *happy-end* (< engl. *happy-end*[ing]; fals anglicism, după DCR2 și Th. Hristea), cu binecunoscutul înțeles: „sfârșit, epilog fericit al (acțiunii) unei opere dramatice, cinematografice etc.” și determinantul adjectival *facil*, -ă, *facili*, -e (< fr. *facile*, lat. *facilis*) „superficial, ușor”. (vezi DEX, DCR2, DGLR, DF)

securist-cărturar — cuvânt compus din două substantive formate, unul prin trunchiere și derivare, termen specific perioadei comuniste (în ultima ediție a DEX-ului nici nu apare!), celălalt un împrumut din greacă: *securist* (< *secur[itate]* + *-ist*) + *cărturar* (< ngr. *hartulários*). Neconsemnat în dicționarele limbii române actuale. Va avea, probabil, soarta unei „efemeride lexicale”.

„**Jurnalul național**” (31 august 2004, n° 3438 (anul XII)): „*Termitele. Efectul defrișărilor ilegale*: alunecări de teren, case distruse, victime ome-nești, crimă ecologică.” (1); „*Brokeri la domiciliu*” (15); „Începând de mâine, *cuponarii* vor avea acces direct pe piața de capital prin intermediul *brokerilor*.” (15); „*Raid printre cyber-infractori*” (17); „*Un click și devii șomer*” (17).

s.f. **termită**, -e — „metaforă contextuală pentru mafia care a defrișat pădurile românești, obținând, astfel, beneficii enorme”. Acest sens figurat nu este consemnat în nici unul din dicționarele de neologisme și cuvinte recente. „Cele mai interesante mutații semantice ilustrează așa-numita neologie stilistică, generatoare de sensuri conotate. Cuvintele care au dezvoltat valori expresive aparțin, în principal, limbajului vorbit, familiar și argoului. În majoritate, noile sensuri sunt realizate prin metaforă.” (Stoichițoiu-Ichim, Adriana: 2001, p. 13) Foarte adesea, atunci când un cuvânt împrumutat este integrat în altă limbă, își va pierde sensul propriu și va suferi inevitabil câteva modificări de ordin semantic. Lingvistul francez Antoine Meillet explică faptul că „dacă (aceste cuvinte) pătrund cu adevărat în limba comună și sunt folosite în mod curent, acest lucru nu va fi posibil decât printr-o modificare de sens. Valoarea precisă și riguroasă a unui termen ține de „îngustimea” unui mediu în care (pre)domină aceleași interese și

unde nu este nevoie să se exprime totul. Ieșit din acest mediu restrâns, în care-și avea valoarea lui specială, cuvântul își pierde imediat din precizie și tinde să devină din ce în ce mai vag. (trad. n.)” (Meillet, Antoine: 1965)

s.m. **broker**, **-i** (< engl. *broker*) — o astfel de noțiune nu-și avea justificarea înainte de 1989. „Dacă avem în vedere unele anglicisme și franțuzisme recente (neînregistrate încă în dicționarele uzuale), precum și o serie de termeni tehnico-științifici ieșiți, măcar în parte, din sfera limbajelor de strictă specialitate, putem afirma fără teama unei îndepărtări prea mari de realitate că există în româna actuală cel puțin 400 de neologisme și expresii neologice care trebuie scrise, deocamdată, ca în limbile din care provin.” (Hristea, Theodor: 1995, p. 42) „*Broker* și *dealer* figurează în DCR2 cu sensuri insuficient diferențiate, întrucât pentru amândoi se indică echivalentul românesc „intermediar”. Cei doi termeni se utilizează în presă cu sensuri identice celor din engleză și franceză (cf. BBC și PL). Dat fiind caracterul lor specializat, ei apar glosați în text: „*broker* (operator pe piață în numele clientului)”; „pentru ca o bancă să poată opera ca *dealer* (să facă tranzacții în devize *in nume propriu*-subl. ns.) [...]” (A, 20.03.1997, p. 12)”. (Hristea, Theodor: 1995, p. 86) Îl aflăm în MDN și în DRN: „agent de bursă care mijlocește încheierea contractelor comerciale între vânzător și cumpărător sau a unor servicii; curtier”. Din aceeași familie cu *broker* face parte și *brokeraj*. Nu apare în DGLR.

s.m. **cuponar**, **-i** (< *cupon* (< fr. *coupon*) + suf. *nomen agentis -ar*) „cel care deține cupoane”. Intră în familia lexicală a lui *cupon* (*nominativ*), *cuponiadă* (format, probabil, după modelul lui *dosariadă*, *mineriadă*), *cuponizare*. S.f. *cuponiadă* (peior.) apare în DCR2 și în MDN, cu sensul: „campania primirii și depunerii cupoanelor de privatizare”. Ar fi interesant de realizat un studiu asupra nenumăratelor cuvinte neologice românești terminate în *-adă*: *acoladă*, *amasadă*, *ambuscadă*, *baladă*, *cruciadă*, *driadă*, *fanfaronadă*, *li-monadă*, *marmeladă*, *ruladă* etc.

s.m. **cyber-infractor**, **-i** — cuvânt compus. Am putea să-l numim hibrid, dat fiind caracterul său mixt: englez-român. *Cyber* nu apare independent și cu această grafie în DCR2, DGLR sau MDN. El funcționează desigur ca un element de compunere pentru o serie de vocabule, mai vechi sau mai noi: *cibernetică*, *cibernetician*, *cibernetiza*.

s.n. **click** (cu grafia *clîc* adesea) (< fr. *clîc* sau *click*) Termen onomatopeic aparținând azi cu precădere domeniului informaticii: „a apăsa pe o tastă, pe un buton, cu scopul de a marca ceva pe un ecran”. Neconsemnat cu acest sens în dicționarele recente ale limbii române, deși termenul și-a dezvoltat și verbul aferent: *a clicăi*, cu varianta fonetică *a clicui*. MDA sau DEX înregistrează sensul „cuvânt care imită un zgomot sec, scurt”.

„**Plai cu boi**” (anul 2, n° 7): „Așadar, i-a trecut prin minte, *galanton*, că faptul în sine ar putea deveni *monoton*, ceea ce nu-i tocmai *de bon-ton*.” (15); „Oricum, nimeni nu se aștepta să spună ceva legat de *mass-media*, dar spectatorii studioși erau bucuroși, în schimb, că *un megalostar* își face timp să-i bage în seamă și să transpire abundent pentru ei, alături de ei.” (26).

bon-ton < loc. fr. *de bon ton* „care convine din punct de vedere social”. Franțuzism care, de obicei se grafiază într-un cuvânt: s.n. *bonton* (< fr. *bonton*)” ansamblu de reguli de purtare respectate în așa-zisa societate aleasă” (vezi DEX, MDN, DGLR, DRN)

adj. **galanton, -oană** (fam.) — Este înregistrat în MDN, DGLR și DRN și sub forma *galantôm, -oâmă*: „darnic, generos, galant” (după fr. *galant homme*). Din aceeași familie: *galantomie*.

s.n. **megalostar** (Dimitrescu, Florica: [1995], pp. 168-173) — Formație lexicală neconsemnată de dicționare alături de alte formații, relativ numeroase, cu prefixoidul *megalo-*, de tipul: *megaloblast, megalocel, -ă, megalocit, megalocitoză, megalodont, megaloftalmie, megaloman, megalomanie, megalopolis, megalosplenie, megalotimie, megalozaur* etc. Format, probabil, prin analogie cu *megastar*, dintr-o vădită tendință spre ironizare.

„**Orizont**” (17 martie 2004, n° (1458) (XVI)): „*Boom* și stil” (9); „Scurt moment de *metaemoție*” (23); „*Fomistul*” călător epuizase pachetul de Carpați.” (28).

s.n. **boom** (< engl. *boom*) — corespondentul străin al lui *bum*, interjecție (onomatopee). Cuvântul exprimă zgomotul produs de o lovitură, de o detonătură de armă. DEX-ul îl înregistrează cu sensul specializat: „denumire dată perioadei de avânt economic, caracterizată prin creșterea producției, a profiturilor, scăderea șomajului etc.”. Contextual, *boom* apare cu sens figurat. Exprimă metaforic „zgomotul” produs în societatea românească de

apariția în anul 2003, în peste 30 000 de exemplare, a cărții *Despre ingeri* de Andrei Pleșu.

s.f. **metaemoție** — vezi *metalirism*. Funcționează ca o „efemeridă lexicală”. De aceea nici nu este consemnat în lexicografia de specialitate de ultimă oră.

s.m. **fomist** (< *foame*) „cel care face foamea, cel care nu are ce să mănânce”. Cuvânt care face parte din registrul argotic al limbii, cu certă puțință de a se impune în limbă. Nu apare consemnat în DCR2, MDN, DGLR sau DEX.

„**Dilema veche**” (19-25 august 2010, nr. 340, anul VII): „Dar scena e ocupată de *opinionişti* ieftini (...)” (3); „În drum spre hotel, am trecut pe lângă *shaormăria* Istanbul (...)” (4); „În drum spre plajă, ne-am salutat complice cu patronul chioşcului, am urat baftă la vânzare *shaormarilor* din Drumul Taberei și l-am compătimit pe sârmanul Jordi (...)” (4); „Am intrat alături, la chioşcul *cu-de-toate*.” (4); „Vizavi, cerșetoarea țigancă stătea pe o bordură, mânca o *shaorma* și vorbea la *iPhone*, în țară.” (4); „Nemții, tot ordonați, deși *babic-șovăitori*.” (4); „De exemplu, în ultimii ani se acordă o mare atenție criteriilor *scientometrice* în domeniul socio-uman.” (9); „*Reportajele* care s-au făcut prin televiziunile occidentale sunt pline de clișee (...)” (11); „Povestea are însă toate ingredientele unui *succes story*.” (11); „E inteligent, ajunge să spună ceea ce intuiește că poate muia inima tuturor *snobălăilor* pe care îi cunoaște la diversele expoziții.” (11); „(...) încă o sută de atari formule și amaruri *urzicante*.” (17); „(...) trimiteam de zor *e-mail-uri* în care făceam invitațiile pentru dosar.” (I); „E ca și cum ai ști ce se întâmplă cu Titanicul, dar asta nu te-ar descuraja să te îmbarci cu *heirupism*, *vuvuzele* și baloane colorate pe punte.” (V).

s.n. **euro-skepsis** e un cuvânt format după modelul altora, existente deja în limbă, prin compunerea cu particula *euro-*. De când cu intrarea României în UE, aproape orice fragment de realitate poate dobândi însemnul (nu știu însă cât de nobil, la ora actuală) EURO-. Gabriel Giurgiu, realizator de emisiuni despre UE la TVR, are, în „Dilema veche”, o rubrică săptămânală intitulată sugestiv *euro-skepsis*. Exista în limbă expresia *cu skepsis*: e o problemă *cu skepsis*, adică o problemă nu tocmai ușoară, care cere oareșice competență din partea deslușitorului. În aceeași revistă, la altă pagină însă, apar sintagme de tipul: *zona euro*, *stabilitatea euro* etc., expresii repetate cu obstință, de cel puțin opt ori.

s.m. **shaormar**, **-i** (< *shaorma* + suf. *nomen agentis -ar*). *Shaorma* e un cuvânt de origine turcă, asemeni lui *baclava*, *cafea*, *basma* etc., lexeme terminate-n *-a*.

s.f. **shaormărie** (< *shaorma* + suf. *-ărie*, după modelul *pantofărie*, *căpșunărie*) În articolul lui Adrian Cioroianu apare o altă variantă fonetică, *șaoormerii*, caz des întâlnit la cuvintelor noi introduse în limbă. Partea ultimă a cuvântului e perfect adaptată sistemului morfologic românesc. Partea primă, în schimb, prezintă, în funcție de utilizator, cum am observat în același număr de revistă, oscilații: *shaorma-șaoorma*; *shaormărie-șaoormerie*.

adj. **cu-de-toate** este o construcție compusă din trei cuvinte, două prepoziții și un pronume nehotărât, cu sensul, dat de asocierea cu substantivul *chioșc*, de „bine aprovizionat; (arhi)plin”.

adj. **bahic-șovăitori** Genul acesta de adjective compuse este foarte răspândit în perioada actuală. Ușor de confecționat, el scoate-n evidență capacitatea vorbitorului de limba română de a fi inventiv.

s.n. **iPhone** face parte din categoria cuvintelor recente (*e-mail*, *messenger* etc.) care dau seama actualmente despre libertatea incontestabilă de comunicare.

Și jocurile de cuvinte, în folosul captării cititorilor, câștigă acum teren masiv. „Academia Cațavencu”, inițiată de poetul de la Cetate, Mircea Dinescu, se va axa pe astfel de creații lexicale, unele intrate deja în memoria colectivă. Dar nici celelalte reviste românești care se respectă nu sunt străine de acest fenomen. Astfel, rubrica la care semnează Radu Cosașu în „Dilema veche” se intitulează, nici mai mult nici mai puțin decât *tilc-show*. Înlocuirea lui *talk* cu *tilc* se face pe baza asemănării de sonoritate și grafie. Altă rubrică se numește *Dilematograf*, după modelul lui *cinematograf*.

adj. **scientometric** — Solomon Marcus ne avertizează că s-a creat în lume o nouă disciplină: *scientometria*. De la acest nume formăm deja cuvântul *scientometric*, *-ă*. Sigur că un astfel de lexem are șanse puține să se impună la scară largă. El va fi utilizat, eventual, în comunitatea oamenilor de știință de o anumită factură.

adj. **urzicant**, **-ă**. „amaruri *urzicante*” (< *urzică* + *-ant* (fr.), neproductiv în română) Asocierea cu substantivul *amaruri* sporește caracterul redundant al sintagmei și, totodată, expresivitatea ei. Dan C. Mihăilescu e (re)cunos-

cut ca un desăvârșit utilizator al limbii române dublat de un orator impecabil. Tot el îl formează, în același articol, pe *manolism* de la *Manole*, după modelul performant al substantivelor românești terminate în *-ism*.

s.m. **opinionist**. Cuvânt ce apare în sintagma „*opinionisti* ieftini”. Este evidentă rădăcina franceză *opinion*, la care s-a adăugat sufixul extrem de productiv *-ist*.

s.n. **reportăjel**. Cunoașteți un diminutiv pentru *reportaj*? Iată-l: *reportăjel*, adică, vom trage concluzia din context, „un reportaj de proastă calitate, jalnic”. Tot în același articol: *succes story*. De ce acest barbarism? Nu se mai preferă nici măcar calculul *poveste de succes*?

s.m. **snobălău, -ăi** (*snob* (< fr. *snob*) + suf. *-ălău*) Compromiterea lui *snob* (care nici înainte, prin semantismul său, nu trimitea către o realitate de invidiat), prin sufixare peiorativă, *snobălău, -ăi*, după modelul lui *fată-fătălău; hândrălău* etc.

s.f. **vuvuzea, -ele**. Pentru *vuvuzele*, recomandăm a se consulta excelențul articol al Rodicăi Zafiu din „România literară”. „Transmisiunile de la Campionatul Mondial de fotbal au impus cu mare rapiditate un nou cuvânt la modă internațional: *vuvuzela*, denumirea unei trompete foarte simple, dar asurzitoare. Termenul, originar, ca și obiectul, din Africa de Sud, este explicat deja în zeci de glosare din internet (originea sa e controversată, atribuită mai multor limbi locale, dar cu o foarte probabilă componentă onomatopeică); în prezent, Google îi indică peste 20 de milioane de atestări. Cu promptitudine, Wikipedia l-a înregistrat în versiunile sale în 56 de limbi (în esperanto a căpătat forma *vuvuzelo!*). Cuvântul e un exemplu clar al modului în care funcționează globalizarea mediatică. Nu se pot face deocamdată comparații serioase între gradul de pătrundere a termenului în diferite limbi, așa cum nu se pot face previziuni în legătură cu șansele lui de a intra cu adevărat în uz, dincolo de pitorescul unui eveniment sportiv. În orice caz, în română succesul său a fost uriaș: probabil pentru că are aspect onomatopeic, nu ridică dificultăți de pronunțare și intră perfect în tiparul morfologic al substantivelor feminine articulate. Dubla pasiune pentru neologisme și pentru onomatopee a condus la o adaptare morfologică imediată și la o productivitate lexicală și semantică extremă.” (Zafiu, Rodica: 2010) *Vuvuzea* este exemplul cel mai adecvat pentru demonstrarea faptului că un cuvânt vehiculat constant de o comunitate internațională, în cadrul

unui eveniment de anvergură, cum a fost Campionatul Mondial de fotbal, are toate șansele să se impună. Se pronunță ușor și e sonor.

Avem convingerea că folosirea neologismelor cunoscute pe toată planeta (adevărate *cuvinte planetare*), a internaționalismelor, ar putea crea o limbă internațională, de tipul esperanto, dar cu altă structură lexicală. Artificială, fără doar și poate, dar atât de necesară.

Redactorii — și ne-am referit în aceste rânduri la cei din presa scrisă — au un public al lor. Și l-au format în timp. Au o libertate de expresie pe care nu o vom întâlni în alte stiluri. Această libertate poate fi privită ori ca un abuz ori ca o modalitate de a remodela limba română literară. În cele mai multe cazuri ei vor să frapeze cu orice preț. Dacă ar fi să-l parafrazăm pe Octavian Paler, nimeni nu vorbește (scrie) fără dorința de a fi ascultat (citit). (Apud Munteanu, Ștefan: 2003, p. 71) Folosirea neologismelor nu e o artă azi, când aproape că nu mai există tip de comunicare în absența acestor vocabile. Cei care folosesc neologismele nu coboară, nu descind decât cu rare excepții, la originea lor. Nu simt această nevoie, care pentru un lingvist adevărat este vitală. Nu le intuiesc bogăția semantică.

Am fi înclinați să spunem că, în presa actuală, totul e spoială, totul e artificial, fără miză prea mare. Puzderia de neologisme, toate creațiile lexicale noi, vor fi încorporate structural în sistemul lexical sau vor pieri, vor fi treptat înlăturate. Foarte puține se vor impune. Profesorul G. I. Tohăneanu, lingvist care a fost dintotdeauna preocupat de soarta neologismului, afirmă în dicționarul său de imagini pierdute că „neologismele au „darul” de a coborî temperatura afectivă a exprimării, conferindu-i un coeficient important de impersonalitate, de cerebralitate, de neutralitate stilistică”. (Tohăneanu, G.I.: 1995, pp. 54-57) El a intuit admirabil, asemenea altor lingviști români sau străini, faptul că varianta neologică a unei limbi romanice este vastă, spațiu extrem de permisiv la capitolul nuanțe semantice, capabil să suplinească o serie de absențe din structura lexicului actual.

I. CONCLUZII

1. Lexicul neologic propriu stilului publicistic este *compozit, eterogen, mobil* (în sensul că există un transfer permanent între limba literară și limbajul presei și viceversa).

2. Stilul publicistic, prin latura lui lexicală, generează adesea derivate cu diverse sufixe sau prefixe, încadrabile la felurite părți de vorbire.
3. Prezența **împrumuturilor**, mai cu seamă cele din engleză și franceză, este de neignorată. Unele din aceste împrumuturi își modifică semantismul, sensul denotativ fiind înlocuit în multe contexte, cu unul figurat, derivat.
4. **Compunerea**, ajunsă la un moment dat cenușăreasa mijloacelor interne de îmbogățire a vocabularului, redobândește teren în stilul publicistic actual.
5. Cuvintele nemodificate fonetic, păstrate cu grafia limbii din care provin, așa-zisele internaționalisme, nu și-au găsit încă un sinonim adecvat în română.
6. O particularitate a stilului publicistic actual ar fi *expresia redundantă*, dublată de *construcția retorică*, adesea *emfatică*.
7. Întrebuințarea neologismelor în stilul publicistic actual poate fi motivată făcând apel la mai multe discipline: lexicologie, semantică, stilistică etc. Un criteriu de urmărire a *configurației neologismelor* ar putea fi repartizarea acestora în funcție de caracterul articolului: articol de fond, știri, reportaj, eseu, critică literară, interviu, anchete (pseudo-dialoguri), dezbateri etc.
8. Nu de puține ori, neologismele sau familiile de neologisme prezintă afinități cu elemente romanice vechi din lexicul românesc.
9. În istoria unui cuvânt împrumutat vine un moment în care el încețază să fie considerat ca un cuvânt străin. Împrumutul se caracterizează printr-o asimilare fonetică perfectă, care face ca originea sa străină să nu mai fie bănuită de locutori, cel puțin într-o primă instanță. Variațiile la nivelul pronunțării și grafia cuvintelor împrumutate reflectă gradul lor de asimilare. Capacitatea unui împrumut de a isca derivate sau compuse, de a intra în structura unor unități frazeologice, de a-și forma paradigme sinonimice, de a fi polisemantic, este, de asemenea, un semn al integrării lui depline într-o limbă — gazdă.

II. REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- ANDRIESCU, Al. (1977), *Stil și limbaj*. București: Junimea.
- CARACOSTEA, D. (2000), *Expresivitatea limbii române*. București: Polirom.
- COTEANU, I., SALA, M. (1987), *Etimologia și limba română. Principii-probleme*. București: Editura Academiei.
- DCR2-Florica Dumitrescu (1997), *Dicționar de cuvinte recente*, Ediția a II-a. [București]: Logos.
- DEX = (1996), *Dicționarul explicativ al limbii române*, Ediția a II-a. București: Univers Enciclopedic.
- DF = (1989), *Le dictionnaire du français*. Paris: Hachette.
- DGLR = Vasile Breban (1992), *Dicționar general al limbii române*, Ediție revăzută și adăugită, vol I și II. București: Enciclopedică.
- DIMITRESCU, Florica (1965), Tendințe ale formării cuvintelor în limba română (Cuvinte noi în presa actuală). În LL, vol 10.
- (1995), *Aspecte ale pseudoprefixării în limba română literară actuală (cu referire indeosebi la limbajul presei)*. În *Dinamica lexicului românesc*. Cluj: Clusium, Logos.
- (2003), *Drumul neîntrerupt al limbii române*, 2, Cluj: Clusium.
- DIP = G.I. Tohăneanu (1995), *Dicționar de imagini pierdute*. Timișoara: Amarcord.
- DN = Florin Marcu, Constant Maneca (1978), *Dicționar de neologisme*, Ediția a III-a. București: Editura Academiei.
- DRN = (2000), *Dicționar român de neologisme*. București: Floarea Darurilor, Rotech Pro.
- DȘN = Marin Bucă (2003), *Dicționar școlar de neologisme*. București: Vox.
- ELR = (2001), *Enciclopedia limbii române*. București: Univers Enciclopedic.
- GIURGIU, G. (19-25 august 2010), „În Europa, la plajă”, în *Dilema veche*, anul VII, nr. 340.
- GRAUR, Al. (1988), *Pușină gramatică*, II, București.
- GRUITA, M. (1974), *Adaptarea cuvintelor de origine engleză la sistemul fonetic și ortografic al limbii române actuale*. În LL, vol. 1.

- HRISTEA, Th. (1968), *Probleme de etimologie. Studii. Articole. Note*. București: Științifică.
- (1995), *Ortografia și ortoepia neologismelor românești (cu specială referire la împrumuturile recente)*. În LL, vol. 2.
- KIRÁLY, F. (1978), *Limba română contemporană*. Timișoara: Tipografia Universității.
- MDA = (2001–2004), *Micul dicționar academic*, vol I–IV. București: Univers Enciclopedic.
- MDN = Florin Marcu (2000). *Marele dicționar de neologisme*. București: Saeculum I.O.
- MEILLET, A. (1965), *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Librairie Honoré Champion.
- MUNTEANU, Ș. (2003), *Scrieri alese*. Cluj: Clusium.
- PREDA, I. (1992), *Îmbogățirea lexico-semantică a limbii române actuale (cu privire specială la perioada postdecembristă)*, II. În: LR XLI, nr. 9, 487.
- SAID, E. W. (2001), *Orientalism. Concepțiile occidentale despre Orient*. Traducere de: Ana Andreescu, Doina Lică. Timișoara: Amarcord.
- SALA, M. (1997), *Limbi în contact*. București: Editura Enciclopedică.
- STOICHITOIU-ICHIM, A. (2001), *Vocabularul limbii române actuale. Dinamică, influențe, creativitate*. București: Educational All.
- TOHANEANU, G. I. (1995a), *Dicționar de imagini pierdute*. Timișoara: Amarcord.
- (1995b), *Neologisme–imagini uitate*. În: LL, vol 2, 54–57.
- ZAFIU, R. (8–14 sept. 2004), *Euro: noutăți argotice* În „România literară”, nr. 35 (XXXVII).
- (23–29 iulie 2010), *Vuvuzela, vuvuzeaua* În „România literară”, nr. 27.

21. Renforcer la famille des langues romanes par la pratique de l'intercompréhension : le rôle des mots transparents

I. INTRODUCTION

L'efficacité des méthodes formant à l'intercompréhension est aujourd'hui reconnue. Depuis une vingtaine d'années, de nombreux programmes ont vu le jour, visant à former des publics divers à la compréhension de textes rédigés dans des langues étrangères. Une majorité de ces programmes européens a pris pour objet les langues romanes, et a plus particulièrement choisi de former des apprenants parlant une langue romane à comprendre des textes rédigés dans une ou plusieurs langues romanes autres que leur langue maternelle (citons par exemple les programmes EuRom4, Euromania, Galanet, Galatea, ICE - Langues romanes ou Itinéraires romans). L'origine commune de ces langues ainsi que les contacts qu'elles ont entretenus au fil du temps et qu'elles continuent à entretenir permettent en effet aux locuteurs parlant l'une d'elles de comprendre sans grande difficulté, moyennant une familiarisation aux techniques de lecture « intercompréhensive », des textes produits dans les autres langues de cette même famille. Le succès de l'intercompréhension s'explique aussi par le fait que les lec-

teurs (dans le cas où ce sont des textes écrits qu'ils cherchent à comprendre) apprennent à développer des habitudes de lecture autonome, c'est-à-dire qu'ils tentent de comprendre des textes sans avoir préalablement appris la grammaire et le vocabulaire des langues considérées. C'est en cherchant par eux-mêmes des indices dans les textes qu'ils construisent leur représentation. Par cette autonomie qui leur est laissée (parfois accompagnée d'apports théoriques de la part du formateur selon les programmes), ils prennent l'habitude de mettre en œuvre certaines pratiques de découverte du sens, telles que les inférences et les « aménagements progressifs de la syntaxe » (Blanche-Benveniste, C. : 2004, pp. 41-75). Nous nous intéressons dans cet article à l'aide apportée par le lexique. Les lecteurs peuvent en effet s'appuyer sur les mots qui sont proches des points de vue du sens et de la forme de mots de leur langue maternelle ou de mots d'une autre langue qu'ils maîtrisent. Ces mots sont traditionnellement nommés « mots transparents », et les mots ES *comunicación*, FR *communication*, IT *comunicazione*, PT *comunicação* et RO *comunicație* en constituent des exemples. Mais plus que sur cette transparence que nous qualifions de « directe », parce que les mots étrangers font directement penser les lecteurs à d'autres mots qu'ils connaissent, nous souhaitons mettre l'accent sur la « transparence indirecte », c'est-à-dire sur les mots qui nécessitent pour leur identification que l'on joue sur leur forme et/ou sur leur sens. En effet, une fois qu'ils sont habitués à rechercher des indices qui leur permettent de comprendre des textes, les lecteurs déjà familiarisés avec la méthode parviennent à identifier des mots que des lecteurs débutants n'auraient pas su mettre en relation avec d'autres. Ici réside selon nous une des grandes forces de l'intercompréhension : former l'esprit à une agilité qui permet de voir du sens là où *a priori* l'on n'aurait pas cru pouvoir en trouver. Après avoir souligné quelques principes d'accès au texte spécifiques à l'intercompréhension, et particulièrement au programme ICE (InterCompréhension Européenne) dirigé par É. Castagne à l'université de Reims, nous nous concentrerons sur les moyens d'accroître le nombre de mots pouvant être qualifiés de transparents, et donc sur les moyens de rendre l'intercompréhension entre locuteurs « romanophones » (Degache, C. : 2002, pp. 269-281) encore plus efficace.

II. L'INTERCOMPRÉHENSION ET LE RÔLE DU LEXIQUE

Cette première partie est consacrée à l'intercompréhension, vue sous l'angle particulier de la formation à l'intercompréhension. Nous y exposons brièvement les méthodes du programme ICE¹ et présentons la manière dont les apprenants s'appuient sur le lexique d'un texte pour tenter de le comprendre.

II.1. Le programme ICE

Le programme ICE a été créé à l'université de Reims en 2001, et est inspiré de la méthode EuRom4. Il vise à former des adultes à la compréhension écrite d'articles de presse, dont est également donnée la version lue par un locuteur natif. Les langues étudiées sont, pour des locuteurs francophones, le portugais, l'espagnol, l'italien et le roumain d'une part (ICE-Langues romanes) et l'anglais, l'allemand et le néerlandais d'autre part (ICE-Langues germaniques). Ces langues sont vues simultanément au sein de leur famille, la formation débutant par une découverte des langues romanes dans le but de familiariser les apprenants avec cette méthodologie nouvelle pour eux par une initiation aux langues les plus proches de la leur. Une séance type de formation se déroule de la sorte : les apprenants sont regroupés par groupes de dix à quinze personnes; un texte est projeté, et le modérateur en diffuse la version lue par un locuteur natif pendant que les apprenants découvrent le texte; une fois que celui-ci a été parcouru dans son ensemble, le modérateur demande au groupe si le thème général a été compris, et quelles sont les informations les plus importantes; chose faite, le modérateur demande à un premier apprenant de prendre en charge l'interprétation de la première phrase; sa version lue est rediffusée, et l'apprenant propose une première interprétation; si elle paraît acceptable au modérateur, un autre apprenant prend en charge la deuxième phrase du texte, et si non, le premier apprenant relit la première phrase et donne de nouvelles interprétations, de plus en plus fines, jusqu'à ce que l'une d'entre elles soit considérée comme satisfaisante; une difficulté peut également être mise de côté dans un premier temps pour être abordée à nouveau plus tard, à la lumière de ce qui aura été vu plus loin dans le texte; pour la progression de l'interprétation, « [1]es interactions entre participants, respectant l'esprit

1. Pour plus d'informations, consulter le site www.logatome.eu

général de la méthode, sont toujours encouragées et amplifient la nature ludique de l'approche. Et ce n'est qu'en dernière extrémité qu'intervient le formateur » (Castagne, É. & Ruggia, S. : 2004, p. 144). Il s'agit donc d'une manière d'aborder les langues étrangères totalement nouvelle pour les apprenants, qui remporte dans la grande majorité des cas un franc succès auprès d'eux, et dont les résultats sont rapidement perceptibles.

II.2. Un concept clé de la formation à l'intercompréhension : l'autonomie des apprenants

Nous l'avons dit, ce sont des textes qui sont présentés, qui plus est des textes issus de la presse, et non des supports créés à des fins didactiques. Les apprenants sont donc directement confrontés à des productions langagières, sans avoir préalablement acquis de connaissances théoriques sur les langues concernées. Comme le souligne J.-E. Tyvaert, « [d]ans toute cette affaire, l'aspect qui est sans doute le plus important tient à la nature des observables soumis à la sagacité interprétative des sujets. On ne travaille pas sur des illustrations de propriétés linguistiques à assimiler mais sur des textes (en langues diverses) présentés comme supports d'informations à appréhender » (Tyvaert, J.-E. : 2008, p. 259). Il s'agit pour les apprentis lecteurs de développer des stratégies de lecture qui leur permettront de trouver dans les textes les indices nécessaires à la construction d'une représentation. On leur demande en fait, en allant à rebours de ce dont ils avaient l'habitude pendant leurs cours de langues vivantes dans le secondaire, de faire preuve d'autonomie. Cette autonomie est certes relative, puisque le modérateur intervient dans la confirmation ou l'infirmité des hypothèses formulées, mais les apprenants doivent tout de même identifier seuls ces indices et proposer leur propre interprétation. Parmi les stratégies de lecture, on trouve par exemple la pratique d'inférences : « effectuer une inférence est un processus par lequel le lecteur établit lors de la compréhension de textes une relation entre les propositions sémantiques en cours de traitement et les propositions antérieurement traitées et/ou les connaissances stockées en mémoire à long terme » (Bougé, P. & Caillies, S. : 2004, p. 80). Le sens des séquences non identifiables est ainsi découvert par la formulation d'hypothèses fondées sur le contexte au sens large et/ou sur le co-texte. On invite également les apprenants à se concentrer sur la structure syntaxique principale des phrases, en faisant abstrac-

tion un moment des séquences qui leur semblent facultatives. C'est ce que C. Blanche-Benveniste nomme les « aménagements progressifs de la syntaxe » : « le droit à l'approximation se manifeste aussi par d'autres choix, qui consistent à ne garder que certaines parties du texte et à en abandonner d'autres, dont l'importance est jugée secondaire, du moins dans une première étape. Le cas typique est celui des passages mis entre parenthèses ou entre tirets : comme un débutant juge toujours difficile de les intégrer dans l'ensemble de la phrase qu'il déchiffre, il a tendance à les éliminer. La méthode EuRom4 l'y encourage » (Blanche-Benveniste, C. : 2007, p. 174). Les apprenants peuvent enfin s'appuyer sur certaines séquences immédiatement identifiables, telles que des nombres, des noms propres ou des mots transparents. Le lexique constitue en effet une aide très importante. C. Blanche-Benveniste note d'ailleurs à propos de la méthode EuRom4 que l'« intérêt [des participants], pendant plusieurs semaines, ne portait [...] que sur le lexique » (Blanche-Benveniste, C. : 2004, p. 42). Le fait que l'attention portée au lexique constitue un appui pour la compréhension de textes a déjà été noté à de nombreuses reprises. Citons par exemple ces déclarations de F. Garnier et de R. Geysen : « or, si la maîtrise approximative de la grammaire permet quand même assez souvent de comprendre, au moins à l'oral (si l'on fait une faute de genre en anglais, on sera quand même souvent surpris, ce qui vaut également pour des fautes de déclinaison en allemand), une mauvaise compréhension du lexique peut davantage provoquer des malentendus (dites à un anglophone que vous avez trop chaud au soleil et ajoutez : *Why don't we go into the shadow?* — la réaction risque d'être amusante). L'enseignement du lexique est primordial. [...] [C]'est bien le lexique qui permet à l'apprenant de réellement saisir les nuances et les subtilités de la langue et aussi de saisir la façon de penser de l'autre. C'est à travers les mots et leur sens que l'élève apprend les différences culturelles qui existent entre les différents pays et les différentes traditions. Ce sont ces mots qui lui permettront de faire connaissance avec la culture de l'autre » (Garnier, F. : 2009, p. 13); « apprendre une langue, c'est 1° apprendre des mots, 2° construire des phrases. [...] Les règles de grammaire seraient de peu d'utilité sans la connaissance d'un certain nombre de mots. Ce sont les matériaux indispensables avec lesquels on doit construire des phrases, comme un architecte doit rassembler pierres et poutres pour construire une maison » (Geysen, R. : 1990, p. 7).

Si le lexique représente une part importante des informations sur lesquelles peuvent s'appuyer les apprenants, c'est particulièrement grâce à la présence de « mots transparents », également nommés « vrais amis », « cognats » ou « congénères », et dont l'ensemble pour les langues romanes constitue le « lexique pan-roman », d'après les termes de l'équipe d'Euro-ComRom (Meissner F.-J. *et al.* : 2004, p. 68). Ces mots sont particulièrement importants lors de la pratique de l'intercompréhension puisqu'ils constituent un socle pour les apprenants, socle à partir duquel ils peuvent élaborer des inférences. Leur rôle a été souligné tout aussi bien par des auteurs s'intéressant à la compréhension en langue étrangère en général que par des auteurs théorisant la lecture intercompréhensive, mais leur relation entre eux n'est généralement pas définie de façon plus précise qu'une (quasi-)identité formelle et sémantique. J. Murillo Puyal, M. Piccaluga et B. Harnegnies notent à ce propos le manque de rigueur dans les tentatives de définition de la transparence : « [...] la notion de « transparence », souvent invoquée pour rendre compte des phénomènes d'intercompréhension spontanée entre locuteurs de langues romanes distinctes et, d'une manière générale, entre locuteurs de langues distinctes mais typologiquement et/ou génétiquement apparentées, est par trop impressionniste et imprécise, et la référence à des étymons communs, dont le « locuteur moyen » actuel n'a en général ni conscience ni connaissance, n'est pas susceptible d'applications didactiques » (Murillo Puyal, J. *et al.* : 2008, p. 343).

C'est sur ces mots transparents que nous allons maintenant nous pencher. La partie suivante a plus précisément pour objet la description de deux processus de lecture dont la maîtrise permet de prendre conscience de ce que le nombre de mots transparents est plus important que ce que pourrait croire un lecteur débutant.

III. LA TRANSPARENCE INDIRECTE

C'est à ce que nous appelons la transparence indirecte, qui constitue une richesse particulière à l'intercompréhension, que nous consacrons ici un développement. Nous ne proposons pas ici de définition précise de la transparence dans son ensemble, ni donc de la transparence directe (celle qui concerne les mots qui sont extrêmement similaires d'une langue à l'autre), pour nous concentrer sur les moyens d'augmenter le taux de transparence

entre les langues romanes. Pour une analyse détaillée de la transparence, nous renvoyons à [Caure, M. : 2009].

III.1. L'ajustement formel

Il est conseillé aux apprenants, dans le cadre des formations ICE, de ne pas se focaliser sur la forme précise des mots qu'ils rencontrent dans les textes, lorsqu'ils ne parviennent pas, dans un premier temps, à comprendre ces mots. Ils apprennent à jouer sur leur forme, jusqu'à reconnaître une ressemblance, quand c'est possible, avec un mot connu d'eux. Un francophone rompu à cette méthode de lecture saura par exemple reconnaître *épreuve* sous la forme du mot ES *prueba*. Voyons maintenant en quoi consiste ce jeu sur la forme.

Il s'agit d'abord d'apprendre à se concentrer sur les consonnes des mots à comprendre. Nous avons en effet remarqué (Caure, M. : 2009, pp. 95-105) que les consonnes étaient plus importantes pour la reconnaissance d'un mot que les voyelles (même si, bien entendu, une identité des voyelles favorise cette reconnaissance). La primauté des consonnes peut être justifiée par un certain nombre d'arguments. Tout d'abord, à l'écrit, les voyelles étant bien moins nombreuses que les consonnes, elles sont moins discriminantes (il est plus aisé de reconnaître « pr_bl_m_ » que « __o__e_e »). De plus, on sait bien qu'au cours de l'évolution phonétique des langues romanes, les consonnes « se sont révélées généralement plus stables que les voyelles » (Carton, F. : 1974, p. 145). Un lecteur romanophone débutant aura donc tout avantage à se focaliser sur les consonnes pour tenter d'identifier un mot d'une langue romane qu'il ne connaît pas. Enfin, les consonnes sont les seuls éléments phonétiques notés dans certaines langues sémitiques, ainsi que dans certains systèmes de sténographie. Cela montre assez que les consonnes suffisent à la bonne transmission d'un message. Ainsi, nous conseillons aux apprenants de se concentrer sur ce que nous appelons la « trame consonantique » des mots qu'ils lisent. Il faut noter que l'aide apportée par les consonnes vient tout à la fois de leur version écrite et de leur version phonique, les apprenants ayant connaissance de la prononciation des mots.

Lorsqu'un mot est incompris, il convient de porter son attention sur ses consonnes, et de les faire varier. Il ne s'agit pas de remplacer une consonne

par toutes les consonnes de sa propre langue (ou d'une autre langue maîtrisée), mais de lui substituer les consonnes qui en sont proches du point de vue articulatoire, jusqu'à reconnaître une forme proche de celle d'un mot connu. Resituons l'exemple donné ci-dessus dans un contexte : « Quien sí confirmó las buenas sensaciones demostradas en las series matinales fue Duane Da Rocha, que logró el mejor tiempo de las finalistas en la *prueba* de los 200 metros espalda y competirá mañana en la final por la calle 4 »². Ici, un lecteur exercé à la méthode de l'ajustement formel saura reconnaître *épreuve* derrière *prueba* en faisant varier la consonne /b/ et en la remplaçant par un /v/, les deux consonnes étant proches du point de vue articulatoire puisqu'elles sont toutes deux labiales et sonores. Il faut noter l'importance du contexte dans cette démarche, et donc du sémantique, puisque le choix de la consonne est évidemment guidé par les informations rendues disponibles par le contexte : dans l'exemple donné, un francophone pourra songer à *épreuve* parce qu'il est question de sport, et pourquoi pas grâce au groupe figé « épreuve du 200 mètres ».

On n'exige de la part des apprenants aucune connaissance en phonétique diachronique. Ils ne doivent pas connaître l'évolution des consonnes dans chacune des langues romanes, mais doivent prendre conscience des proximités entre sons. De la même façon, aucune connaissance en phonétique synchronique actuelle n'est exigée, puisqu'on n'attend pas d'eux qu'ils aient étudié les tableaux phonétiques des langues étudiées ou les descriptions des consonnes en termes de traits pertinents. Leur intuition des proximités suffit, et cela a été constaté en séances. Cela rejoint d'ailleurs les remarques faites dans le cadre d'études sur le symbolisme phonétique (Kerbrat-Orecchioni, C. : 1984, pp. 31-32; Monneret, P. : 2003, pp. 97-106) et les expériences menées par G. Lukatela *et al.*, présentées dans leur article « Does visual word identification involve a sub-phonemic level? » (Lukatela, G. *et al.* : 2000).

Les quelques exemples qui suivent illustrent une liste non exhaustive d'ajustements formels³ :

-
2. http://www.elpais.com/articulo/deportes/Rafa/Munoz/deslumbra/Budapest/elpepudep/20100809elpepudep_3/Tes (consultée en août 2010)
 3. Notons qu'il s'agit ici, plus que des phonèmes des langues, des représentations que s'en font les apprenants, par les informations d'ordres graphique et phonique dont ils disposent ainsi que par leurs connaissances dans leur langue maternelle (voir à ce propos Laks, B. : 2007,

/p/-/b/ : IT **a**pertura-ES **a**bertura; FR **p**ompe-PT **b**omba

/b/-/v/ : ES desc**u**brir-FR découv**r**ir; IT **e**rba-PT **e**rva

/f/-/v/ : FR **d**éfense-IT **d**ivieto; FR **r**elief-PT **r**elev**o**

/t/-/d/ : FR **h**ériter-PT **h**er**d**ar; IT **e**tà-ES **e**dad

/s/-/t/ : FR **g**lace-IT **g**elato; FR **s**emence-PT **s**em**e**nte

/r/-/l/ : ES **s**ur-PT **s**u**l**; PT **p**razer-FR **p**laisir

/k/-/g/ : IT **s**ecolo-ES **s**ig**l**o; FR **c**ravate-PT **g**ravata

On voit ici l'importance d'aborder les langues de façon simultanée. L'apprenant, en développant une compétence plurilingue, peut ainsi mettre en relation les différentes langues entre elles, et s'aider de l'une d'elles, autre que sa langue maternelle, pour parvenir à comprendre un mot qu'il cherche à identifier.

III.2. L'ajustement sémantique

De la même façon que les apprenants peuvent être gênés par la forme d'un mot, ils peuvent également l'être par son sens apparent, qui ne semble pas approprié au contexte (on parle alors traditionnellement de faux amis). Dans les faits, lorsqu'un lecteur croit reconnaître un mot, grâce à sa forme proche de celle d'un mot de sa langue maternelle ou d'une autre, il attribue par défaut le sens de ce mot qu'il connaît déjà au mot qu'il est en train de lire. L'affirmation suivante de H. Besse, tirée de *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, quant au fait que les apprenants, ne possédant pas le système de la langue qu'ils sont en train d'apprendre, ne peuvent appréhender pleinement le sens de ses mots, s'applique parfaitement à cette situation où le mot étranger possède une forme proche d'un mot déjà connu : « seul peut véritablement traduire celui qui possède les deux langues entre lesquelles s'opère la traduction; les étudiants n'en connaissant qu'une ne peuvent traduire, au sens précis de ce mot; ils saisissent seulement que tel signe de leur L1 s'étiquette par tel signifiant de la L2, sans pouvoir restituer à ce signifiant le signifié qui est le sien à l'intérieur de la L2, puisque celui-ci est délimité et constitué essentiellement par des oppositions et des relations dont

p. 194). C'est pourquoi par exemple nous évoquons le phonème /d/ du mot ES *edad* alors qu'il s'agit là d'un /ð/.

ils n'ont pas encore l'expérience : le signifiant étranger fourni par le maître les renvoie donc à un sens familier et à leur L1 » (Besse, H. : 1985, p. 21-22). Or, il arrive que le sens du mot suggéré à l'apprenant par sa forme ne corresponde pas tout à fait au contexte. Et loin de dénier aux mots étrangers concernés l'appartenance à la catégorie des mots transparents, ou bien d'insister sur leur nuisance (voir l'appellation « faux amis »), nous proposons au contraire de mettre l'accent sur le bénéfice qu'ils apportent puisqu'ils mettent déjà l'apprenant sur la piste de leur compréhension.

Pour comprendre ce type de mots, il convient de pratiquer un ajustement sémantique, qui possède des points communs, au point de vue méthodologique, avec l'ajustement formel. Nous avons vu dans la section précédente que le jeu sur la forme consiste en la sélection de traits pertinents des consonnes du mot étudié. L'apprenant ne procède évidemment pas en ces termes, mais c'est bien de cela qu'il s'agit (le passage du /b/ au /v/ dans le couple *prueba-épreuve* consiste en la sélection des traits 'consonne', 'labiale' (en tant qu'organe articulant) et 'sonore' du phonème /b/, en la mise entre parenthèses de ses traits 'occlusive' et 'labiale' (en tant que point d'articulation) et en le choix du phonème /v/, qui possède en sus des traits sélectionnés les traits 'dentale' et 'fricative'). Selon le même principe, lorsqu'un mot ne convient pas dans le contexte considéré (de la même façon que dans l'exemple ci-dessus le /b/ ne convient pas dans le contexte du mot pour permettre la reconnaissance directe d'un mot connu de l'apprenant), il s'agit de sélectionner les traits sémantiques du mot qui conviennent dans le contexte, de mettre les autres entre parenthèses et de choisir un autre mot qui possède les traits sélectionnés ainsi que d'autres qui, eux, concordent avec le sens du texte. Trois mots sont ainsi au centre de l'ajustement sémantique. Le mot 1 est le mot étranger à comprendre. Il est proche du point de vue de la forme d'un mot 2, qui est le mot suggéré au lecteur dans sa langue maternelle (ou dans une autre langue qu'il maîtrise), mais dont le sens n'est pas parfaitement adéquat au contexte. C'est à partir de ce mot 2 qu'il convient de pratiquer un ajustement sémantique dans le but d'aboutir au mot 3, qui constituera un équivalent acceptable du mot 1. L'ajustement sémantique consiste en la sélection des seuls traits sémantiques du mot 2 qui sont adéquats au contexte et en le choix d'un autre mot, le mot 3, qui possède également ces traits, mais qui, contrairement au mot 2, ne possède pas de traits s'opposant au sens du texte. Il faut ici entendre « adéquation

au contexte » comme « insertion dans une ou plusieurs isotopies du texte ». En effet, les mots d'un texte s'interdéfinissent sémantiquement (par les processus d'activation, d'inhibition et de propagation selon la terminologie de F. Rastier), il se crée un réseau de sèmes communs à plusieurs mots et qui constituent ainsi des isotopies. Les traits à sélectionner dans le mot 2 sont donc ceux que l'on retrouve dans d'autres mots du texte, alors que ceux qui sont à laisser de côté sont ceux qui rompent les isotopies. Le mot 3 doit s'insérer dans le réseau sémique du texte, sans rompre d'isotopie.

Prenons un exemple pour illustrer notre propos. Nous nous intéressons au mot IT *pancia* du texte suivant (il s'agit des premières phrases d'un article) : « Salve, sono mamma di una bimba di circa 3 anni. Da quasi 8 giorni non sta bene: ha una febbre che varia da un minimo di 37.9 ad un massimo di 39.5. Poi ha delle 'brugole' simili a punture d'insetti su piedi, gambe e qualcuna su pancia, mani, braccia, schiena e zigomi »⁴. On repère une énumération des parties du corps d'une petite fille malade. Au milieu de cette énumération se trouve le mot *pancia* (le mot 1), qui évoque dans un premier temps à un francophone le mot français *panse* (le mot 2). Or, le mot *panse* appartient soit au vocabulaire anatomique de certains animaux, soit à un registre familier pour les humains. Il n'est donc pas adéquat au contexte puisque sont ici énumérées de façon neutre les parties du corps d'un être humain. On adapte alors facilement le sens de *panse* pour aboutir au mot *ventre* (le mot 3), qui, lui, s'insère dans le contexte.

Tout comme dans le cas de l'ajustement formel, nous ne prétendons pas que l'apprenant pense consciemment en terme de traits à sélectionner. Il s'agit uniquement de la description théorique d'un processus de lecture. Néanmoins, des expériences menées en psycholinguistique montrent que les lecteurs font des associations entre mots précisément par traits sémantiques communs (voir Le Ny, J.-F. : 2005, pp. 339-340).

IV. CONCLUSION

Nous venons de présenter deux méthodes de lecture qui peuvent aider des lecteurs non spécialistes en langues étrangères à comprendre des mots

4. http://www.repubblica.it/salute/esperti/pediatria/2010/08/24/news/la_bimba_ha_febbre_alta_e_bollicine_puntura_d_insetto_o_varicella_-6471629/index.html?ref=search (consultée en août 2010)

qu'ils n'auraient peut-être pas pu *a priori* identifier, soit que leur forme est quelque peu éloignée de celle d'un mot connu d'eux, soit que le sens qu'ils auraient tendance à leur attribuer ne correspond pas au contexte. L'ajustement formel et l'ajustement sémantique donnent ainsi les moyens de retenir des éléments du texte ce qui aide à leur compréhension (respectivement des informations d'ordre articulatoire et d'ordre sémantique) et de déplacer ces informations retenues vers d'autres éléments (respectivement des consonnes et des mots) qui, eux, sont appropriés au contexte et qui constituent des points d'appui sûrs pour une construction de la représentation. Ces deux types d'ajustements ne sont évidemment pas exclusifs : un francophone habitué à ces méthodes saurait par exemple reconnaître la forme *muter* derrière celle du mot PT *mudar* par l'ajustement formel /d/-/t/ (les deux phonèmes partageant les traits 'consonne', 'apicale', 'dentale' et 'occlusive') puis passerait sans problème de *muter* à *changer* par un ajustement sémantique (les deux mots partageant le trait 'action de modifier'). Il va également sans dire que ces deux méthodes ne suffisent pas à comprendre un texte dans son entier et qu'elles ne rendent pas compte de tous les procédés qui sont mis en œuvre par les apprenants lorsqu'ils cherchent à comprendre un texte. En plus des techniques de lecture d'ordres syntaxique ou morphologique, d'autres types d'ajustements aux niveaux graphématique ou phonologique peuvent être utilisés (on sait par exemple que la correspondance <f>-<h> est fréquente à l'écrit entre le français et l'espagnol). Nous avons présenté des méthodes d'accès au sens qui ont été éprouvées en séances de formation et dont on sait que les apprenants parviennent à les mettre en œuvre seuls puisqu'il n'y a aucun savoir théorique à posséder ou aucune liste d'équivalences à apprendre préalablement.

Ces méthodes de lecture permettent aux apprenants d'avoir accès à un nombre de mots plus important que ce qu'ils auraient cru en débutant. Il s'agit là d'une surprise que réserve l'intercompréhension à tous ceux qui s'y essaient : on comprend toujours mieux et plus que ce que l'on aurait pensé comprendre, et la surprise est d'autant plus grande lorsque l'on est face à des textes rédigés dans des langues que l'on n'a jamais étudiées. Et c'est précisément par l'autonomie laissée aux lecteurs que ce résultat est possible. En ayant à comprendre des textes par eux-mêmes, ils découvrent des manières de les aborder et d'y trouver les éléments qui leur permettront de construire du sens. Au fur et à mesure du temps, même les mots étrangers

qui ne sont pas identiques ou très proches des points de vue de la forme et du sens de mots qu'ils connaissent peuvent être mis à contribution pour la compréhension du texte. Ces mots, pour relever de ce que nous appelons la transparence indirecte, n'en sont pas moins transparents puisqu'ils comportent des indices qui permettent leur compréhension. L'ajustement formel et l'ajustement sémantique méritent donc d'être encouragés puisqu'ils rendent compte de cette très grande puissance de l'intercompréhension : la faculté des lecteurs à construire du sens grâce à leurs seules connaissances, là où des lecteurs non entraînés à la lecture intercompréhensive ne verraient que de l'opacité. Dès lors, on ne saurait que trop soutenir la pratique de l'intercompréhension entre langues romanes, en ce qu'elle rend compréhensible un nombre de mots plus important que ceux qui sont traditionnellement considérés comme transparents, et donc en ce qu'elle permet un accès aux textes facilité. Si cette pratique était davantage développée, la famille romane en sortirait assurément renforcée, et ce grâce à la capacité accrue de ses locuteurs à communiquer entre eux et ainsi à constituer un groupe linguistique uni.

V. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENVENISTE, C. B., « Formes de compréhension approximative », in CASTAGNE, É. (dir.) (2007), *Les enjeux de l'intercompréhension*, Reims, Épure, pp. 167-179.
- BENVENISTE, C. B. (2004), « Aménagements progressifs de la syntaxe ». *Actes du colloque international EuroSem2003 Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne : intercompréhension et inférence*, Reims, PUR, pp. 41-75.
- BOUGÉ, P., CAILLIES, S. (2004), « Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle : approche psychologique ». *Actes du colloque international EuroSem2003 Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne : intercompréhension et inférence*, Reims, PUR, pp. 77-90.
- CARTON, F. (1974), *Introduction à la phonétique du français*, Paris, Bordas, 250 pp.
- CAURE, M. (2009), *Caractérisation de la transparence lexicale, extension de la notion par ajustements graphophonologiques et microsémantiques, et application aux lexiques de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais*, Thèse de doctorat, Université de Reims, 412 pp.

CASTAGNE, É., RUGGIA, S. (2004), « Compréhension et traduction : l'approche EuRom4 ». *Actes du colloque international Traduire au XXI^e siècle : tendances et perspectives*, Thessalonique, septembre 2002, pp. 143-154.

DEGACHE, C. (2002) « Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones », *Actes du congrès international Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, Hagen (D), 9-10 novembre 2001, pp. 269-281.

GARNIER F.R. (2009), « Introduction : Enseigner et apprendre le lexique », *Les langues modernes*, n° 1/2009, pp. 12-15.

GEYSEN, R. (1990), *Dictionnaire des formes analogues en 7 langues, Latin, Italien, Espagnol, Français, Anglais, Néerlandais, Allemand, avec résumé de grammaire comparée*, 2^e éd., Paris, Duculot, 831 pp.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1984), *La connotation*, 3^e éd., Lyon, Presses universitaires de Lyon, 256 pp.

LAKS, B. « De l'approximation dans la relation phonétique/phonologie », in CASTAGNE, É. (dir.) (2007), *Les enjeux de l'intercompréhension*, Reims, Épure, pp. 181-200.

LE NY, J.-F. (2005), *Comment l'esprit produit du sens*, Paris, Odile Jacob, 416 pp.

LUKATELA G., EATON, T., CHANG, L., TURVEY, M.T. (2000), « Does visual word identification involve a sub-phonemic level? », *Cognition*, n° 78, pp. 41-52.

MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H. G., STEGMANN, T. (2004), *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen, Shaker-Verlag, 70 pp.

MONNERET, P. (2003), *Le sens du signifiant : implications linguistiques et cognitives de la motivation*, Paris, H. Champion, 261 pp.

MURILLO PUYAL, J., PICCALUGA, M., HARMEGNIES, B., « Pour un français partenaire dans l'aire romane : aspects psycholinguistiques et didactiques de l'intercompréhension entre locuteurs de langues latines », in Conti, V., Grin, F. (dir.) (2008), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, pp. 341-370.

RASTIER, F. (1987), *Sémantique interprétative*, Paris, Puf, 277 pp.

TYVAERT, J. E., « Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension », in Conti, V., Grin, F. (dir.) (2008), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, pp. 251-276.

EuRom4 (2010) <http://sites.univ-provence.fr/delic/Eurom4>

Euromania (2010) <http://www.euro-mania.eu/index.php>

Galanet (2010) <http://www.galanet.be>

Galatea (2010) <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea>

ICE (2010) <http://www.logatome.eu>

Itinéraires romans (2010) <http://dpe1.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>

22. Intercomprensión de las lenguas románicas en las lenguas de especialidad: primeros auxilios

I. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época que se caracteriza por la movilidad del ciudadano. En el ámbito de la especialización, bien por razones educativas, bien por razones profesionales, se trata de una movilidad de intercambio que conlleva intercambio de comunicación, de lenguas, de saberes, de competencias, de cultura. En torno a su profesionalización, el ciudadano necesita comprender una o varias lenguas diferentes a la suya para interactuar con los demás ciudadanos que le rodean y para avanzar en los conocimientos específicos de su área de trabajo, de su especialidad, o de la demanda del país de trabajo. El hablante se ve ante la necesidad de comprender y de “intercomprender” las variadas situaciones de comunicación que se le presentan. Es frecuente que cualquier hablante se encuentre inmerso en estas situaciones de comunicación en distintos grados. Se trata de situaciones de urgencia específicas, casi de supervivencia, ante documentos auténticos y obligatorios para formalizar su estancia profesional o de estudios. Estas situaciones, que pueden convertirse en recurrentes, en cuanto a sí mismas, y en cuanto a otras lenguas de contacto, vienen propiciadas por el contacto con una serie de documentos auténticos que configuran una tipología tex-

tual en cualquier lengua, y cuya comprensión e intercomprensión sirven de primeros auxilios.

II. COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN UN MARCO PROFESIONAL

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) postula la necesidad de fomentar a aquellos ciudadanos relacionados profesionalmente con la lengua y facilitar que se comuniquen entre sí. El ciudadano ha de adaptar su competencia plurilingüe a un determinado trabajo y en un entorno pluricultural. La lengua es utilizada en relación con un dominio de referencia específico, con una preocupación profesional orientada hacia la adquisición de conocimientos integrados en el empleo. Fomentar las competencias lingüísticas del hablante implica facilitarle el día a día en su ámbito profesional. Por ello, consulados y distintos organismos oficiales que promueven las lenguas, ofertan cursos especializados para trabajadores que provienen de otros países, cursos con una finalidad profesional y viceversa, cursos de preparación para trabajar en otro país.

Como situaciones de comunicación a las que podrá enfrentarse el ciudadano en el ámbito profesional, el MCER adelanta:

“Como residentes temporales, los alumnos deberían saber lo siguiente:

- buscar permisos de trabajo, etc. del modo más adecuado;
- preguntar (por ejemplo, a agencias de empleo) sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo (por ejemplo, descripción del puesto de trabajo, salario, normas del trabajo, tiempo libre y vacaciones, duración del contrato);
- leer anuncios de puestos de trabajo;
- escribir cartas de solicitud de trabajo y asistir a entrevistas ofreciendo información escrita o hablada sobre datos, titulaciones y experiencia de carácter personal, y contestando a preguntas referidas a ello;
- comprender y seguir los procedimientos para los contratos;
- comprender y plantear preguntas relativas a las tareas que hay que realizar al comenzar un trabajo;
- comprender las regulaciones y las instrucciones de seguridad;

- informar de un accidente y realizar una reclamación a la compañía de seguros;
- hacer uso de las prestaciones de la asistencia social;
- comunicarse adecuadamente con los superiores, los colegas y los subordinados;
- participar en la vida social de la empresa o institución (por ejemplo, en el bar, en los deportes y en las asociaciones, etc.)” pp. 57-58.

III. LA INTERCOMPENSIÓN: MANUAL DE PRIMEROS AUXILIOS LINGÜÍSTICOS

Ante la necesidad de socorrer las primeras urgencias lingüísticas del hablante, los primeros auxilios han de ir encaminados hacia la intercomprensión de las lenguas de las que dispone: la materna, la del contacto del país de trabajo, la del documento de trabajo (no siempre coincide con la anterior) u otra lengua conocida. La intercomprensión como aprendizaje de varias lenguas permite la transferencia de conocimientos, de competencias y de habilidades de una lengua a otra, incluida la lengua materna. Como disciplina lingüística, la intercomprensión o comprensión plurilingüe está basada en el aprendizaje receptivo, como afirma M.T. Calzetti¹, *“di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che consentono di trasferire processi cognitivi, conoscenze, esperienze ed abilità già acquisite da una lingua all'altra, dalla lingua madre alla prima lingua straniera, da queste alla seconda lingua e così via”*.

Con la intercomprensión de las lenguas románicas, el público puede colmar sus necesidades más específicas de especialidad y pasar de una lengua a otra de la misma forma que se desplaza por países que tienen en común las lenguas aparentadas, en este caso las románicas. Podemos decir que la intercomprensión sirve de puente entre la movilidad geográfica y la transferencia lingüística. Facilita el proceso de integración y de interacción cultural. El grado de proximidad de las lenguas románicas favorece el reconocimiento de las estructuras similares que son transferidas de una lengua a otra.

1. (2010) : www.indire.it

La metodología que llevamos a cabo es la intercomprensión lingüística mediante la tipología textual basada en el análisis de las recurrencias gramaticales. Esta metodología permite al aprendiente interiorizar las estructuras gramaticales de cada una de las lenguas abordadas. Una vez adquirida la competencia textual de una de las lenguas, podrá utilizarla para interpretar las informaciones de las restantes. El aprendiente adquirirá una base de primeros auxilios en la lengua de especialidad, lo cual le permitirá una sensibilización lingüística frente a futuros textos de la misma índole en otras lenguas aparentadas.

Estos textos son la base para el reconocimiento y la adquisición de un tipo de léxico especializado. La identificación del tipo y género textual es una de las primeras estrategias que necesita adquirir el hablante.

IV. CORPUS: GUÍA TIPOLÓGICA TEXTUAL

El primer contacto del hablante a nivel escrito y de experiencia lectora se materializa mediante documentos con una organización textual concreta. La identificación con el texto la lleva a cabo parcialmente o completa; su comprensión puede no coincidir. Este contacto puede ser con documentos oficiales (formularios, notas, boletines...) on-line o en papel, pero no deja de ser una comunicación a nivel profesional, interactiva, entre el hablante y la máquina. La instalación en un país conlleva principalmente el contacto ante una serie de situaciones como el banco, el sistema sanitario, trabajo y prestaciones sociales, fiscalidad, formalismos básicos (papeles necesarios, permiso de residencia, consulado, etc...).

Nuestro corpus está basado en una selección de documentos auténticos de tipo instruccional, y diversos géneros textuales: un permiso de residencia, una nómina de trabajo, una tarjeta bancaria, etc... Estos textos responden a las situaciones de urgencia: qué tarjeta de transporte sacar, cómo elegir una tarjeta de crédito, cómo abrir una cuenta bancaria o qué se necesita para expedir el permiso de residencia (véanse algunos de estos documentos en los anexos 1 a 4). Normalmente ayudan en la comprensión de los formularios respectivos que hay que rellenar. Son textos básicos por los que cualquier ciudadano ha de pasar, independientemente del tipo de cualificación profesional o nivel cultural que posea. Los textos que hemos elegido son aquéllos

que contribuirán a proporcionarle una inserción a nivel social en muchos aspectos, no sólo laboral.

Partimos de un público hispanohablante que por necesidad profesional ha de enfrentarse a las lenguas románicas: francés, italiano, portugués y catalán, con fines específicos. El contacto del hablante con documentos especializados en una lengua diferente a la suya es de obligado cumplimiento. En muchas ocasiones se trata de un público inmerso temporalmente en una de estas lenguas. La diversidad cultural y la movilidad europeas refuerzan este factor temporal, motivando el conocimiento de otra cultura y de otra lengua y así sucesivamente, de tal manera que la comprensión de una situación dada en una lengua ayudará a comprender situaciones análogas en las lenguas románicas restantes.

Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura. El conocimiento académico en un campo educativo de tipo científico o técnico, y los conocimientos académicos o empíricos en un campo profesional desempeñan evidentemente un papel importante en la recepción y comprensión de textos que están escritos en una lengua extranjera relacionada con esos campos. El conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos público o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera.

Consideramos que una organización textual bien definida en cuanto a su estructura, a la presentación de las ideas y de las unidades léxicas es relevante para que el hablante pueda identificarla independientemente de que conozca o no la lengua del texto. Los esquemas textuales son estructuras globales de conocimiento que resumen las convenciones y los principios observados por una cultura dada en la construcción de tipos de textos específicos. El hablante tiene en sí mismo una competencia de géneros que dependen de su cultura y de su sistema educativo.

Dominar los géneros en la enseñanza/aprendizaje de una o varias lenguas es fundamental. Ya lo advierte Bakhtine (1984: 285) para quien “les genres

du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales”.

La selección de textos que presentamos a continuación corresponde a cuatro documentos en cuatro lenguas románicas: catalán, francés, portugués e italiano. Tipológicamente son textos instruccionales, explican qué es lo que hay que hacer ante una situación determinada. Primero presentan los géneros a los que hacen referencia y que son respectivamente una tarjeta de transporte, una tarjeta bancaria, una cuenta bancaria y un permiso de residencia. El hablante identificará los textos en otras lenguas gracias al conocimiento previo del tipo y género textual. Cada tipo y género textual posee un léxico con el que también se familiarizará: inferencias léxicas, redes léxicas y semánticas. Esto le permitirá hacer asociaciones léxicas por combinatoria.

En estos géneros que presentamos hay que tener en cuenta los distintos niveles de textualización. Por una parte, la macroestructura del texto (cómo está organizada la información, qué tipo de secuencias lo configuran...) y, por otra parte, la microestructura (léxico, fraseológico y gramatical).

En la macroestructura del texto catalán cabe destacar los tipos de tarjetas de transporte que están en el mercado (simples, bonos...), a qué público van dirigidas (joven, con familia numerosa), duración de su uso (mensual, trimestral...) y las combinaciones posibles. El texto francés se caracteriza por distinguir textualmente los tipos de tarjetas bancarias y cómo se expide una tarjeta bancaria. El texto portugués presenta bien organizados los requisitos necesarios para poder abrir una cuenta bancaria. Intercala el formulario necesario y al mismo tiempo advierte al usuario de la relación contractual que establece una vez abierta la cuenta bancaria. Por último, el texto italiano presenta los documentos que se solicitan para la obtención del permiso de residencia e insiste en el carácter temporal y en la situación del extranjero (turismo, visita temporal o negocios). El hablante es capaz de asimilar la organización textual de la macroestructura para familiarizarse con un tipo y género textual concreto. Cuando un texto similar se le presente en una lengua afín a la suya será capaz de reconocer el tipo y género textual. Los primeros auxilios que recibirá vendrán dados por el reconocimiento de la tipología textual.

En una fase posterior, para la comprensión de los mismos, se enfrentará a la microestructura, es decir, a la identificación léxica: colocaciones de palabras (*délivrer une carte/expedir una tarjeta; títols de transport/abono de transporte; bilhete de identidade/carnet de identidad; boletim de nascimento/partida de nacimiento; ottenere il permesso/obtener el permiso, léxico inferible por contexto inmediato (cal/debe en per adquirir els títols de transport amb descompte cal presentar el títol de família nombrosa; espèces/dinero en elle permet de retirer des espèces; fino/al cabo en fino a sei mesi.*

PRIMEROS AUXILIOS	SITUACIÓN DE URGENCIA: CÓMO ACTUAR	IDENTIFICACIÓN DE GÉNERO Y TIPO TEXTUAL	IDENTIFICACIÓN LÉXICA
Tarjeta de transporte	Qué hacer para sacar una tarjeta de transporte	discurso instruccional	Títols de transport Familia nombrosa Abonament personal Bonificacions
Tarjeta bancaria	Qué tipos de tarjeta bancaria existen	discurso instruccional	Cartes de retrait Cartes de paiement Carte à débit Plafond de retrait Retrait d'espèces Montant des achats Délivrer une carte Retirer des espèces
Cuenta bancaria	Cómo abrir una cuenta bancaria	discurso instruccional	Abertura de conta Bilhete de identidade Boletim de nascimento Cartão de Contribuinte Comprovativo de morada Assinar o contrato de abertura
Permiso de residencia	Cómo obtener el permiso de residencia	discurso instruccional	Ottenere il permesso In corso di validità Foto formato tessera Un versamento Fino a sei messi

Documento 1:

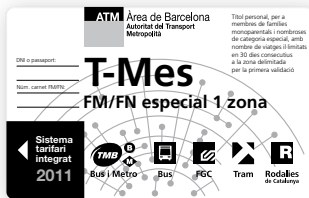
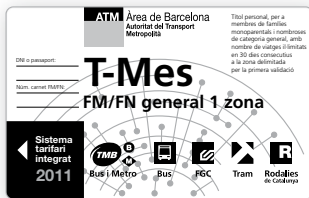
▶ Com adquirir els títols de transport integrats amb descompte

Per adquirir els títols de transport amb descompte cal presentar el títol de família monoparental o nombrosa (el títol familiar o l'individual) que hagi emès la Generalitat de Catalunya o el títol de família nombrosa emès per qualsevol altra Comunitat Autònoma.

En el moment de la venda, el centre d'atenció al client anotarà, en el títol de transport, el número de DNI del beneficiari i el número de carnet de família monoparental o nombrosa.

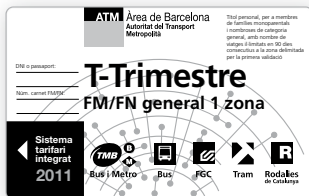
El títol de transport sempre haurà d'anar acompanyat dels dos documents acreditatius.

Els punts de venda dels títols de transport ATM amb les bonificacions FM/FN són els centres d'atenció al client que s'especifiquen a continuació:



T-Mes FM/FN

Abonament personal de 30 dies per a membres de famílies monoparentals i famílies nombroses de categoria general i especial. Ha d'anar acompanyat del DNI i del carnet de família monoparental o nombrosa.



T-Trimestre FM/FN

Abonament personal de 90 dies per a membres de famílies monoparentals i famílies nombroses de categoria general i especial. Ha d'anar acompanyat del DNI i del carnet de família monoparental o nombrosa.



T-Jove FM/FN

Abonament personal de 90 dies per a joves menors de 25 anys que siguin membres de famílies monoparentals i famílies nombroses de categoria general i especial. Ha d'anar acompanyat del DNI i del carnet de família monoparental o nombrosa.

Documento 2:

L'INDISPENSABLE CARTE BANCAIRE

Bien choisir sa carte

L'utilisation de la carte bancaire est en constante progression. Elle dépasse (depuis 2003) le nombre de paiements par chèque.

Cartes de retrait

Elles permettent uniquement d'effectuer (7j/7, 24h/24) des retraits d'espèces dans les Distributeurs automatiques de billets (DAB).

Il peut s'agir :

- d'une carte mono banque. Elle permet de retirer des espèces auprès des DAB du réseau de la banque qui l'a émise ;
- d'une carte de retrait interbancaire. Elle peut être utilisée dans tous les DAB de France, voire à l'étranger s'il s'agit d'une carte de retrait internationale.

Cartes de paiement

Leur titulaire peut non seulement retirer des espèces dans un DAB, mais également payer ses achats auprès des commerçants affiliés au réseau CB.

Les cartes de paiement sont nationales (acceptées uniquement en France) ou internationales (réseau Visa ou MasterCard). Elles peuvent être dans les deux cas :

- à débit immédiat. Le montant des achats est débité à chaque utilisation ;
- à débit différé. Les dépenses sont prélevées une fois par mois (généralement en fin de mois). Le titulaire du compte bénéficie ainsi d'une « facilité de trésorerie » gratuite de quelques jours.

Délivrance d'une carte

La délivrance d'une carte bancaire donne lieu à la signature d'un contrat. Il contient les conditions générales d'utilisation de la carte mais aussi des informations plus personnalisées :

- plafonds de retrait ou d'utilisation accordés par la banque. Il est possible de négocier les plafonds en fonction de ses possibilités financières, des arrivées régulières sur le compte, etc. ;
- montant de la cotisation annuelle, etc.

Le prix de la carte bancaire dépend de sa nature : débit immédiat ou différé, nationale ou internationale, carte de prestige avec assurances et garanties spécifiques, etc.

La carte est émise pour 2 ans et se renouvelle automatiquement. Pour résilier le contrat, il faut en faire la demande écrite auprès de son agence en respectant un délai de préavis (2 ou 3 mois selon les banques).

Documento 3:

ABERTURA DE CONTA

Se é cliente Caixa e caso não tenha os seus dados actualizados, ou se é um novo cliente e vai abrir a sua primeira conta, dirija-se a qualquer agência da Caixa e faça-se acompanhar dos documentos abaixo indicados.

A capacidade de movimentação das novas contas fica dependente da efectiva apresentação dos documentos originais ou de cópia certificada.

Conheça os documentos necessários à abertura de uma conta de depósito⁽¹⁾:

Para abrir uma conta à ordem na Caixa, basta imprimir e preencher um formulário (PDF 32K), por cada titular e interveniente na conta para juntar ao seu contrato. Posteriormente, todos os titulares e intervenientes na conta deverão dirigir-se a qualquer agência da Caixa para assinar o contrato de abertura de conta e facultar os originais ou fotocópias certificadas⁽²⁾ dos seguintes documentos de identificação:

- **Bilhete de Identidade ou documento equivalente** válido onde conste fotografia e assinatura, emitido por entidade pública competente.
- **Cédula/boletim de nascimento no caso de menores.**
- **Passaporte ou autorização de residência** no caso de cidadãos estrangeiros residentes em Portugal.
- **Cartão de Contribuinte** emitido pela autoridade fiscal portuguesa⁽³⁾ ou documento público onde conste o número fiscal de contribuinte.
- **Comprovativo de Morada** (carta de condução, declaração de rendimentos, nota de liquidação de IRS, carta-verde de seguros automóveis, título de registo de propriedade de veículos automóveis, caderneta predial, extracto de conta bancária, carta emitida por entidade pública ou privada idónea, atestado passado pela Junta de Freguesia, etc.). No caso de cônjuge ou dependente que não possua nenhum documento comprovativo de morada em seu nome, poderá ser considerado um documento complementar que comprove essa relação (certidão de casamento, certidão/cédula/boletim de nascimento ou B.I.).
- **Comprovativo de Profissão e Entidade Patronal** - a comprovação destes elementos far-se-á através de cartão profissional (emitido por ordem profissional ou entidade patronal), de recibo de vencimento ou de qualquer outro documento comprovativo.
- **Declaração do desempenho de Cargo Público** (não carece de comprovação documental, bastando informação do próprio quanto ao cargo público de que é titular, se aplicável).

A abertura de uma conta inicia uma relação duradoura entre o Cliente e a Caixa, que requer um conhecimento completo, seguro e permanentemente actualizado dos seus Clientes, seus eventuais representantes e de quem movimentam a conta. Com esse objectivo, e conforme determinado pelo Aviso do Banco de Portugal n.º 11/2005, alterado pelo Aviso n.º 2/2007 (PDF 45Kb), os titulares de todas as contas, seus representantes e/ou autorizados deverão, sendo o caso, proceder à actualização dos respectivos elementos de identificação e entrega dos documentos comprovativos.

Documento 4:

Il rilascio del permesso di soggiorno

Gli stranieri che intendono soggiornare in Italia per più di tre mesi, devono richiedere il permesso di soggiorno.

Chi arriva in Italia per la prima volta ha **8 giorni** di tempo per chiedere il permesso di soggiorno.

Per ottenere il **rilascio** del permesso di soggiorno è necessario presentare:

il modulo di richiesta;

il passaporto, o [altro documento di viaggio](#) (pdf 17 KB) equivalente, in corso di validità con il relativo visto di ingresso, se richiesto;

una fotocopia del documento stesso;

4 foto formato tessera, identiche e recenti;

un contrassegno telematico da € 14,62;

la documentazione necessaria al tipo di permesso di soggiorno richiesto

il versamento di un contributo compreso tra € 80 e € 200. Le modalità di pagamento saranno stabilite con decreto del Ministero delle Finanze di concerto con il Ministero dell'Interno.

Chi è già in Italia e ha il permesso di soggiorno in scadenza, deve chiedere il **rinnovo** almeno 60 giorni prima della scadenza. La **validità** del permesso di soggiorno è la stessa del visto d'ingresso:

fino a **sei mesi** per lavoro stagionale e fino a nove mesi per lavoro stagionale nei settori che richiedono tale estensione;

fino ad **un anno**, per la frequenza di un corso per studio o formazione professionale ovviamente documentato;

fino a **due anni** per lavoro autonomo, per lavoro subordinato a tempo indeterminato e per ricongiungimenti familiari.

Gli stranieri che vengono in Italia per **visite, affari, turismo** e studio per periodi non superiori ai tre mesi, **non devono chiedere il permesso di soggiorno**.

V. CONCLUSIÓN

Nuestra idea de presentar un manual de primeros auxilios multilingüe para un público profesional a partir de una tipología textual básica viene reforzada por la necesidad de una sensibilización y una familiarización con la lengua y la cultura del país de trabajo. A partir de un género textual en cuatro lenguas diferentes hemos establecido qué situaciones de urgencia pueden comprometer a un ciudadano y cómo ha de resolverlas mediante unos primeros auxilios. El corpus que estamos configurando abarca múltiples situaciones de comunicación a partir de tipos y géneros textuales.

Como disciplina lingüística la intercomprensión plurilingüe se presta a resolver las urgencias que un ciudadano tiene en cualquier lengua, en un des-

plazamiento laboral. En situaciones de alerta sirve de gran ayuda para decodificar el mensaje y facilita el enfrentarse a una lengua ajena a la propia.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTINE, M., (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

CALZETTI, M.T., (2000), “L’intercomprensione: possibile soluzione alla babele linguistica?” in *Progettare la formazione linguistica con Leonardo da Vinci*, Roma: ISFOL. pp. 56-65.

GÓMEZ FERNÁNDEZ, A. (2009), “Enseignement de l’intercompréhension plurilingue par l’exploitation textuelle”, in Gonçalves, C. y Groux, D. (eds.) (2009) *Approches comparées de l’enseignement des langues et de la formation des enseignants*, Paris, L’Harmattan.

GÓMEZ FERNÁNDEZ, A. & UZCANGA VIVAR, I. (2006), “Le français et son rôle dans l’intercompréhension textuelle des langues secondes” in Actes de Vienne 2006. Premier congrès européen des professeurs de français « Le français, une langue qui fait la différence » (*Dialogues et Cultures*, 53), Brussels: FIPF, pp. 189-197.

Marco Europeo de Referencia para las lenguas

UZCANGA VIVAR, I. (2004). “Intercompréhension plurilingue : structures discursives et collocations” in *Actes du colloque international EuroSem*, Reims: Presses Universitaires de Reims, pp. 277-287.

Autoritat del Transport Metropolità (2010), www.atm.cat.

Caixa Geral de Depositos (2010), www.cgd.pt.

Polizia di Stato (2010), <http://poliziadistato.it>.

Société Générale (2010), www.societegenerale.fr.

23. Intercompreensão e formação de professores para os primeiros anos de escolaridade-desafios e potencialidades

I. INTRODUÇÃO

Enquadrados pelas mutações das sociedades actuais, lançam-se hoje novos desafios à área da educação em línguas, no sentido da necessidade de ultrapassagem de um enfoque num ensino/aprendizagem de uma língua “singular”, de forma isolada e particular, para tomar como opção didáctica abordagens plurais das línguas, tais como a intercompreensão entre línguas da mesma família. Com efeito, fenómenos como a globalização (económica, cultural, informacional, comunicacional...) e outros dela decorrentes, como as migrações, a promoção da mobilidade em diferentes áreas, desde a educação ao turismo, reclamam práticas diferentes de educação em línguas, assentes numa concepção mais holística do ensino de línguas em contexto escolar, numa lógica de currículo integrado, capaz de promover, reconhecer, valorizar e desenvolver os repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos, alunos e professores (Alarcão, I. et al: 2008; Candelier, M.: 2008; Castellotti, V., Coste, D. et Duverger, J.: 2008).

Ora, se o professor de língua estrangeira possui uma formação que lhe confere uma competência em línguas e em didáctica de línguas facilitadora de uma auto-apropriação da didáctica da intercompreensão (Séré, A.: 2009, p. 34), estará o professor generalista dos primeiros anos de escolaridade preparado e motivado para, desde cedo, promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos aprendentes agir em contextos plurilingues? Que desafios coloca a didáctica da intercompreensão à formação (contínua) de professores?

Neste texto, partindo de um estudo de caso realizado no âmbito do projecto *Chainstories*¹, explicitaremos as representações iniciais dos professores participantes sobre a noção de intercompreensão e o valor educativo das actividades propostas, para nos determos, depois, sobre as potencialidades formativas de um trabalho didáctico em torno da intercompreensão (IC) entre línguas da família românica, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de competências em língua materna (português). Esta análise permitir-nos-á reflectir sobre os desafios que a didáctica da intercompreensão coloca à formação de professores generalistas dos primeiros anos de escolaridade, ao nível da (re)construção de novas competências pessoais e profissionais, tendo em vista a melhoria da formação docente na área da didáctica de línguas.

II. DA DIDÁCTICA DA INTERCOMPREENSÃO À FORMAÇÃO

A diversidade e complexidade das sociedades contemporâneas exigem dos sistemas educativos novas modalidades educativas assentes em diferentes pressupostos e funções do professor. Ao nível do ensino-aprendizagem de línguas, a investigação educacional tem vindo a sublinhar a importância de práticas educativas mais plurais, atentas aos contextos, através de abordagens didácticas inovadoras capazes de oferecer novas possibilidades de comunicação, mais plurilingues e inter/pluriculturais. As abordagens plurais (Candelier, M.: 2007) surgem como uma resposta viável ao repto de aumentar, diversificar e articular a aprendizagem de línguas em contexto escolar, adequando-a às necessidades comunicativas e vivenciais de cada sujeito, rentabilizando recursos e sinergias, reconhecendo que a educação em línguas se processa de múltiplas formas, fora e dentro da escola.

1. Projecto Socrates 229633-CP-1-ES-LINGUA-L1.

De entre estas abordagens plurais e inovadoras, no quadro de uma educação plurilingue, citamos as abordagens intercompreensivas.

Situada no quadro das correntes didácticas plurilingues e interculturais, a didáctica da IC é uma didáctica transferencial (e transversal) relativamente a diferentes disciplinas (da área da linguagem e outras), com enfoque nos saberes e experiências disponíveis que o aprendente já possui e vai adquirindo e que importa explorar, desenvolver e re-organizar em redes cada mais complexas para os rentabilizar no acto intercompreensivo e na aprendizagem da LM (“langue-dépôt”), num movimento circular que se retro e pro-alimenta. Trata-se, em certa medida do que, de acordo com Goumoëns et al, a propósito do *éveil aux langues*, poderíamos chamar uma lógica didáctica de “desvio”: “ce détour par l’observation de langues plus ou moins connues permet aussi une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème en L1 et/ou L2 (L3), grâce à l’effet de mise à distance que provoque la comparaison à d’autres langues et à d’autres fonctionnements” (Goumoëns, C. et al, 2003: p. 45).

Não sendo especialista em língua(s) e não tendo como objecto de trabalho didáctico outras línguas, para além da LM, que questões se levantam ao professor “primário”² para promover na sua sala de aula actividades de IC?

Convém não esquecer que o professor generalista é, por excelência, um educador linguístico que tem como função o desenvolvimento de competências do modo oral, de leitura e escrita e de reflexão sobre a língua. Estas competências, aliadas ao desenvolvimento de um saber de tipo enciclopédico, ou seja, ao conhecimento do mundo, integram, necessariamente, a rede de saberes que constroem a IC, na medida em que esta é sustentada por “un fondement psychologique très solide : l’interaction entre les facultés linguistiques de l’homme et sa capacité d’exploiter les connaissances acquises antérieurement” (Doyé, P.: 2005, p. 9).

Sem dúvida, cabe ao professor dos primeiros anos de escolaridade fazer desenvolver nas crianças uma competência global de comunicação, uma competência discursiva, na acepção de Capucho (2008), trabalhando-a enquanto objecto de ensino-aprendizagem nas suas diferentes dimensões: linguística (compreendendo o desenvolvimento do léxico), textual e situa-

2. Referimo-nos, no contexto do sistema educativo português, ao professor generalista do 1º ciclo do Ensino Básico.

cional (integrando elementos para além do verbal, ligados a um uso pragmático da comunicação e a conhecimentos de vária ordem intervenientes na co-construção do sentido).

No entanto, para que a intercompreensão se processe, é necessário que a criança domine já, à partida, um determinado número de conhecimentos, nomeadamente lexicais (Castagne, 2004 cit in Capucho, F.: 2008) a disponibilizar (mobilizar) nos diferentes tipos de transferência identificados por Meissner (2008): intralinguística (a criança descobre a língua como sistema, com regularidades), interlinguística (identifica palavras cognatas em línguas parentes), proactiva (faz inferências a partir dos dados verbais já adquiridos), retroactiva (reestrutura conhecimentos anteriores integrando-os em redes semânticas de complexidade crescente) e didáctica (aprende a aprender línguas de forma cada vez mais autónoma e a gerir esse conhecimento). Para que o aprendiz seja capaz de reconhecer “isomorfismos” que lhe permitam efectuar transferências (interlinguísticas), é necessário que, para além do uso de indicadores de superfície, ligados ao conteúdo dos enunciados, seja igualmente capaz de se apoiar noutro tipo de indicadores pertencentes a uma dimensão mais linguística da intercompreensão, nomeadamente saberes lexicais (Meissner, F.-J.: 2008, p. 239). Ora, as crianças, sobretudo as oriundas de meios mais desfavorecidos, apresentam capitais lexicais bastante reduzidos que impossibilitam ou limitam a mobilização de estratégias intercompreensivas. Face a esta situação, compete ao professor “primário” fazer aumentar este capital linguístico (a par de outros), nomeadamente através da convivência com diferentes enunciados e do recurso a dicionários (plurilingues) e outras ferramentas (por exemplo informáticas) que alarguem, simultaneamente, a experiência e conhecimento do mundo concorrentes para uma adequada elaboração verbal do experienciado.

Cabe, pois, ao professor colocar os aprendentes em situações de aprendizagem de contacto com a diversidade linguística, do modo a tornar-se um mediador pedagógico, que ensina a fazer transferências, a mobilizar conhecimentos de uma língua para outra, de um registo de língua para outro. Este papel exige do professor, a par de um saber linguístico, um saber profissional prático e accional, capaz de ser mobilizado em situação, em suma, uma competência do domínio do saber e do saber-fazer, do fazer aprender pela acção e pela reflexão sobre a acção. Como refere Séré, “passer de l’enseignement des langues tel qu’il est pratiqué, c’est-à-dire de

l'apprentissage de toutes les compétences dans une langue étrangère, à un enseignement plurilingue simultané et ciblé sur une compétence dans plusieurs langues parentes représente une rupture non seulement pédagogique mais aussi didactique et méthodologique qu'il convient d'analyser et qui exige que soient revisités les paramètres de la formation des enseignants" (Séré, A.: 2010, p. 90).

Neste contexto, consideramos que um trabalho em torno da IC pode constituir um pólo de construção de conhecimento profissional, na medida em que esta noção oferece ao professor oportunidades de *re-instrumentação* didáctica, *remodelação* e *revitalização* do pensamento e das suas práticas (Sachs, J.: 2009). Transpondo a noção de IC para o campo da formação, este conceito "apparemment flou mais fécond" (Degache, C. et Melo, S.: 2008), pelas suas potencialidades educativas, promove o conhecimento profissional ao favorecer o desenvolvimento, a diversificação e a mobilização de diferentes repertórios (linguísticos, comunicativos, culturais, didácticos, estratégicos, axionais,...) do professor.

Como tem sido teorizado por alguns autores, o conhecimento profissional no campo da IC implica diferentes dimensões inter-relacionadas: uma dimensão social e política, uma dimensão didáctica, e uma dimensão pessoal (Andrade, A. I. et Araújo e Sá, M. H.: 2008, p. 282). Enquanto que a dimensão social e política da IC se coaduna com uma capacidade do professor em tornar consciente a importância social da diversidade linguística e cultural nos contextos em que o sujeito se move e intervém e de promoção de valores sociais universais, a dimensão didáctica refere-se ao conjunto de aptidões e saberes verbais e didácticos concretos que o sujeito é capaz de (fazer) mobilizar em situações de comunicação intercultural. Por sua vez, a dimensão pessoal diz respeito ao itinerário particular que cada sujeito percorre para a (co)construção de uma competência global de comunicação, plurilingue e inter/pluricultural. Com efeito, a dimensão biográfica ajuda o sujeito a consciencializar que as aprendizagens linguísticas ganham ao serem confrontadas umas com as outras. Visa, assim, o reconhecimento, pelo próprio sujeito, do seu repertório linguístico-comunicativo, dos contextos onde esse repertório se foi construindo e evoluindo e a valorização das aprendizagens (linguísticas, culturais e profissionais) realizadas no contacto com os outros: "quelque chose de très personnel que l'enseignant-locuteur (re)construit d'après ses connaissances ou selon ses expériences antérieures

et en fonction de ses besoins de communication” (Andrade, A. I. et Pinho, A. S.: 2003, p. 177; Andrade, A. I. et Araújo e Sá, M. H.: 2008; Thamin, N. & Lee-Simon, D.: 2009).

No âmbito da formação de professores, a IC assume-se como um conceito potencialmente transformativo (dos sujeitos, dos objectos línguas-culturas, das práticas linguístico-comunicativas, da profissão professor), integrador (de constelações de conceitos), (trans)fronteiriço (atravessando ou tocando diferentes áreas) e questionador, uma vez que, pelas suas características inovadoras, incita o sujeito professor a pôr em causa representações pessoais e sociais sobre o ensino de línguas em contextos formais de aprendizagem (Andrade, A. I. et Pinho, A. S.: 2010, pp. 45-46).

Se importa ao professor “primário” operacionalizar uma metodologia capaz de fazer desenvolver as capacidades e os conhecimentos prévios (em línguas e outros), para que possam ser rentabilizados na comunicação exolingue, será necessário consciencializar este professor sobre a importância de um trabalho que possa proporcionar o desenvolvimento de competências em LM, ajudando as crianças na sua transferência no contacto com outras línguas e vice-versa: proporcionar o contacto com outras línguas (românicas) para que o aluno transfira aquisições na(s) outra(s) língua(s) para aprofundamento de conhecimentos na sua própria língua, pois “Tout comme dans le bain linguistique, la “compréhensibilité” de textes écrits et/ou oraux permet, dès le départ, l’apprentissage à travers un important input en langue cible” (Meissner, F.-J.: 2008, p.232).

Vejam, agora, no ponto seguinte, como é que os professores portugueses que participaram no projecto *Chainstories* mobilizaram a noção de IC nas suas práticas, que estratégias discursivas utilizaram e como esta experiência se integrou no seu desenvolvimento profissional, de forma a podermos reflectir sobre uma formação de professores generalistas para a IC.

III. A INTERCOMPREENSÃO É A CAPACIDADE DE COMUNICAR COM OS OUTROS

O projecto *Chainstories* é um projecto europeu que contou com a participação de cinco grupos de turmas do ensino básico de cinco países europeus romanófonos envolvidas na produção colaborativa, em cadeia, de cinco narrativas colectivas plurilingues em línguas românicas (LR). A comunica-

ção entre as turmas e os professores estabeleceu-se por internet, em inglês (www.chainstories.eu).

De forma a apoiar os professores, foram disponibilizados guiões contemplando, para além dos instrumentos de monitorização do projecto, informação sobre a IC, enquanto discurso teórico e prática educativa, exemplos e orientações didácticas para a realização das actividades de recepção (leitura em LR) e de produção (escrita em LM), de uma narrativa ilustrada plurilingue (Martins, F.: 2010; Pereira, L. et Andrade, A. I.: 2010).

Tendo como objectivo compreender de que forma os professores portugueses que participaram no projecto³ integraram a noção de IC no seu repertório didáctico e profissional, nomeadamente como relacionam a IC com o desenvolvimento de competências em línguas e culturas, analisámos os documentos de monitorização do projecto preenchidos pelos cinco professores antes (questionário Q1), durante (diário de bordo DB) e no fim da experimentação (questionário Q2) e entrevistas (E) realizadas a dois professores.

III.1. As línguas no currículo

Questionados sobre a presença, importância e modalidades de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no currículo para os primeiros anos de escolaridade, as opiniões dos professores diferem: enquanto uns as encaram como uma oportunidade de educação plurilingue, de sensibilização à diversidade linguística e cultural e de abertura ao outro (*porque é importante sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e conhecerem outras culturas. Considero a interculturalidade muito importante no desenvolvimento das nossas crianças-PA, Q1*), outros entendem-nas como conteúdos escolares a adquirir mais facilmente pelas crianças (*a iniciação precoce às línguas favorece a sua aquisição de modo mais espontâneo e eficaz-PB, Q1; é neste nível etário que a criança apreende com mais facilidade a estrutura de uma língua-PC, Q1*), sem menosprezar uma dimensão cultural (*a criança também vai adquirindo conhecimentos culturais que a ajudam a aumentar a sua cultura, tornando-a num cidadão tolerante neste mundo global-PC, Q1*).

3. Adiante designados por PA, PB, PC, PD e PE, respectivamente.

III.2. Representações sobre as actividades de IC do projecto

Relativamente às expectativas iniciais dos professores sobre os resultados esperados nos alunos, estas centram-se quer em torno de uma dimensão social e política da IC (*Facilitar o desenvolvimento de cidadãos europeus preparados para interagir com outros povos; eliminar o racismo e a xenofobia*-PB, Q1; *promover uma maior abertura ao mundo que nos rodeia [...] estimular a curiosidade sobre o que é diferente, promovendo um melhor conhecimento de si e do outro*-PD, Q1), quer em torno de uma dimensão didáctica ligada ao desenvolvimento do currículo instituído (*Desenvolver nos alunos o uso das novas tecnologias em comunicação; enriquecer o vocabulário através da decifração dos vocábulos estrangeiros*-PA, Q1; *Vai ajudar os alunos a melhorar o seu poder de análise de uma língua; a capacidade de argumentação em aulas de diálogo interactivo; [...] melhorar a capacidade de criar um conto*-PC, Q1).

III.3. Estratégias de IC

Como estratégias intercompreensivas mobilizadas, os cinco professores indicam essencialmente estratégias de tipo cognitivo (Séré, A.: 2009) e situacional (Capucho, F.: 2008) como o recurso à análise das imagens (ilustrações dos momentos-chave das narrativas). No entanto, há outras estratégias que surgem, como o recurso à tradução em inglês (que acompanha os excertos em LR), língua-ponte sobretudo para os trechos em romeno.

Lembremos que, tratando-se de generalistas, não especialistas em línguas (à excepção de uma professora), estes professores poderão sentir alguma dificuldade no processo de mobilização de estratégias de tipo linguístico na activação de operações inferenciais na abordagem de línguas desconhecidas ou quase desconhecidas (exploração das proximidades lexicais, fonológicas, morfo-sintácticas). Como refere Séré a este propósito, “Ces stratégies sont très souvent compensatoires et asymétriques, les opérations inférentielles s’appuyant, en grande partie, surtout en début d’apprentissage, sur les connaissances du monde pour compenser le déficit linguistique [...] demandes d’explication, de traduction de nombreux mots ou expressions qui font obstacle à l’intercompréhension” (Séré, A.: 2009, pp. 42-43). No encontro de duas línguas distantes (ou sentidas como distantes, no caso das crianças), em que a transferência lexical é efectivamente menor, ou inexistente, torna-

-se necessário que o sujeito mobilize mais dados provenientes de outras dimensões (Capucho, F.: 2008).

No entanto, as duas professoras que já anteriormente haviam contactado com projectos de IC são capazes de referir outro tipo de estratégias, de tipo linguístico e textual “où les inférences s’appuient essentiellement sur la transparence de certains termes et la similitude du système morphosyntaxique qui permet d’inférer dans les contextes et les cotextes, et de résoudre, au moins en partie, les zones d’opacité” (Séré, A.: 2009, p. 42), referindo: *recurso à língua francesa e materna, a palavras transparentes; leitura feita por alguns alunos (PA, DB); exploração das transparências e opacidades registadas durante a leitura e audição dos diferentes episódios dos textos explorados, correspondência de vocábulos aos seus equivalentes em português [...] paráfrase de diferentes episódios da história em italiano e romeno, ordenação dos diferentes episódios da acção, etc. (PD, DB).*

Apesar de parecer haver uma menor utilização de estratégias de tipo linguístico na abordagem de enunciados em LR, em prol da mobilização de estratégias situacionais, os professores dão-se conta da importância de os alunos possuírem um capital lexical rico em LM a mobilizar no acesso ao sentido em LR (o que não acontece, por exemplo, no caso das escolas situadas em meios socialmente desfavorecidos): *por acaso eu apercebi-me de uma coisa a certa altura/foi que os miúdos com mais vocabulário/com melhor vocabulário com melhor nível de linguagem/eram aqueles que tinham mais facilidade em perceber [...] conseguem ir a raiz da palavra não é?/ao radical da palavra/e perceber mesmo/porque muitas vezes o que acontece nestas línguas é que o radical da palavra é parecido com uma palavra portuguesa/mas que é uma palavra que não é de uso frequente em português [...] a minha escola é num meio pobre/é num meio com/com um nível sócio-cultural dos pais muito baixo/havia uma meia dúzia de miúdos que participavam mais activamente/os outros tinham muita dificuldade em participar/quem tem um nível de linguagem pobre se calhar/ao nível destas questões da compreensão/mesmo em línguas que são parecidas com a nossa/tem mais dificuldade (PB, E).*

Mas se os professores procuram mobilizar conhecimentos da LM no acesso à LR, nem sempre se verifica o movimento inverso, ou seja, na direcção de uma maior rentabilização de enunciados em LR para aprendizagem, aprofundamento e consciencialização do léxico em LM, parecendo-nos

para tal necessário um limiar de compreensibilidade em LR e de formação específica, por parte do professor.

III.4. Representações sobre os resultados

No questionário de avaliação final (Q2), todos os professores avaliam positivamente a sua participação no projecto, o qual entusiasmou as crianças e reconhecem os contributos de ordem linguística e comunicativa: *Os alunos conseguiram identificar algumas palavras que eram parecidas. Ficaram mais atentos à raiz das palavras (PB, Q2); [aprenderam] como comunicar à distância com meninos que não conhecem; ler em francês e conseguiram descobrir a tradução de algumas palavras (PA, Q2); aprenderam que o espanhol era a língua mais próxima do português, depois o italiano, depois o francês e, por último, o romeno; [...] ajuda a criança a ter uma atitude reflexiva em relação a línguas desconhecidas e a aprofundar os seus conhecimentos sobre outras culturas (PC, Q2); de ordem pragmática: porque eles tinham que escrever para alguém os entender/e era essa aí/acho que é esta a filosofia do projecto, né?/é eles perceberem que/têm que fazer uma escrita de forma a que os outros os entendam/e para isso resolveram encontrar estratégias (PA, E) e de ordem cultural: que existem várias famílias de línguas e que a LM pertence à românica. Aprenderam costumes e tradições, algum património cultural de França (PA, Q2). Esta professora (PA) refere ainda uma dimensão afectiva, motivacional, preponderante na aprendizagem de línguas: *as crianças depois olham para as línguas/olham de uma maneira diferente/porque desperta nelas/mesmo aquelas línguas que eles ainda não conhecem/vai-os motivar/e vai-lhes despertar interesse/acaba por não assustar as crianças a enfrentar outro tipo de línguas (PA, E).**

Relativamente aos ganhos profissionais e começando por uma dimensão mais social e política da IC, a professora A explica que ela e os seus alunos se aperceberam, com o projecto, das implicações de uma educação plurilingue: *depois perceberam que não é preciso realmente traduzir para compreender e ultrapassaram perfeitamente esse obstáculo e e penso que/isso é importante também porque nós não vivemos num mundo em que se fala unicamente português e inglês/mas muitas línguas/e as nossas crianças têm que estar em contacto com o mundo/não é?/não estão limitadas a inglês e a português/e e acho que isto abre portas para eles compreenderem/não é?/no cruzamento aí com outras pessoas/no dia-a-dia e na vida deles como cidadãos/eles eb/integrarem-se nesta sociedade que realmente é multi ou plurilinguística.*

Referindo-se a uma dimensão mais pessoal da IC, a professora A explica como o projecto contribuiu para enriquecer o seu repertório comunicativo e educativo, dizendo: *Aprendi as possibilidades de comunicar com países de línguas diferentes e ainda de compreender sem necessidade de traduzir os textos integralmente (Q, 2); que isto foi importante para eles conseguirem perceber/e eu também/podemos ultrapassar determinados obstáculos linguísticos/não é/dessa forma/não tentar traduzir completamente as coisas/mas compreendê-las/acho que é muito/e arranjar processos para (PA, E).*

III.5. (Re)construção do conceito

Questionados sobre o conceito de IC no início do projecto, à excepção da professora especialista (professora de Inglês) que já tinha participado na fase piloto do projecto, nenhum dos restantes quatro professores, incluindo a professora (PA) que já havia observado e contactado com actividades de IC na sua sala de aula, conseguiu definir o conceito de IC, dizendo: *Nunca ouvi falar mas penso que é compreender de forma global as ideias (PA, Q1); Não conheço o termo, enquanto termo técnico. Pelo sentido parece apontar para a compreensão entre grupos ou povos com diferentes culturas (PB, Q1); Fazendo uma análise do vocábulo, penso que será compreender-nos uns aos outros (PC, Q1); e Deduzo que seja uma compreensão entre todos mas mesmo todos. Não sei. É vago. Preciso de pensar (PE, Q1).*

Nas entrevistas finais, após a sua participação no projecto, os professores A e B reconstruem o conceito, dizendo, *a intercompreensão é a capacidade de comunicar com os outros/arranjando determinadas formas ou estratégias/para que eles nos entendam também/ou de forma escrita ou oral/ou apresentando figuras como nós fizemos por exemplo no projecto/[...] há palavras que têm/não me lembra o termo/que se associam muito bem/como estamos todos/a língua é da mesma origem/são tudo línguas românicas/há palavras-chave que dá para compreender/e há outras palavras que não (PA, E); quando uma pessoa conhece algumas línguas/e se depois tem a necessidade de estudar outras que sejam parecidas/ou que tenham a mesma origem/[...] eu nunca aprendi italiano/eu consigo perceber relativamente bem se falarem devagar/e se não for uma linguagem muito elaborada (PB, E).*

IV. CONCLUSÃO

A análise dos resultados do projecto *Chainstories*, em contexto escolar português, leva-nos a reflectir sobre alguns pressupostos a considerar no âmbito da formação de professores “primários” para a implementação de uma educação plurilingue desde os primeiros anos de escolaridade, nomeadamente o reconhecimento, pelos professores, das potencialidades de um trabalho com a IC, no âmbito da aula de língua(s) e de uma gestão integrada e flexível do currículo.

Não sendo a aprendizagem formal de uma outra LE, para além do Inglês, contemplada nos *curricula* do “ensino primário” e sendo a aprendizagem da língua portuguesa um dos grandes objectivos dos programas escolares deste nível de ensino, torna-se pertinente trabalhar a IC, desde cedo, de modo a desenvolver uma consciência linguística plurilingue, mais abrangente e integrada. Um ensino rico do léxico, multifacetado e interconectado, propicia uma formação lexical de base com um forte impacto no desenvolvimento de outras competências em língua.

Paralelamente, é necessário que o professor “primário” reconheça a IC como uma oportunidade de desenvolvimento profissional pelo enriquecimento da sua própria competência plurilingue e intercultural.

Na medida em que o conceito de IC, quando trabalhado no quadro da formação de professores, está dependente do trajecto académico e profissional de cada um dos professores (Andrade, A. I. et Pinho, A. S.: 2010, p. 54), para que o professor seja capaz de trabalhar a IC como objecto e instrumento de trabalho didáctico é necessário que os sistemas de formação o munam de instrumentação teórica e metodológica necessária à rentabilização da noção de IC em contexto educativo.

Sublinha-se, ao nível dos primeiros anos de escolaridade, a pertinência de operacionalizar modalidades de formação integradas nos contextos de acção, capazes de dotar os professores generalistas de uma competência profissional em educação em línguas, valorizadora da diversidade linguística e cultural, desenvolvendo múltiplas capacidades de aprendizagem verbal e de interacção plurilingue.

Torna-se assim necessário conceber e implementar modalidades mais flexíveis de formação, no terreno e/ou à distância, por exemplo através da

participação em projectos europeus de IC⁴, em que a formação para a IC se faz em IC pela IC.

O futuro do ensino das LR passará pela oferta educativa da IC como opção viável de um trabalho mais estruturado nas aulas de LM, nos primeiros anos de escolaridade, que sirva de acesso a um conhecimento prévio de outras LR antes do seu estudo mais formal e sistematizado.

Nesta medida, parece-nos necessário continuar a construir conhecimento no domínio do desenvolvimento profissional e da IC, analisando como os professores são capazes de passar da prática à teoria, ou seja, como conceptualizam as suas experiências e práticas no domínio da IC e as integram nos seus repertórios didácticos e profissionais.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO, S. (2008), “De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues : observation d’un parcours épistémologique”, *Les cahiers de l’ACEDLE*, Actes du colloque « Recherches en didactique des langues-L’Alsace au cœur du plurilinguisme », <http://acedle.u-strasbg.fr> (consulté le 20 avril 2010).

ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H. (2008), “Intercompréhension et formation des enseignants : parcours et possibilités de développement” in Conti, V., Grin, F. (dir), *S’entendre entre langues voisines : vers l’intercompréhension*, Chêne-Bourg, Georg Éditeur, pp. 277-298.

ANDRADE, A. I., PINHO, A. S. (2010), “Potencialidades formativas do conceito de Intercompreensão”, in Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. (dir.), *Formação de Formadores para a Intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Universidade de Aveiro/CIDTFF/projecto Galapro, pp. 41-62.

ANDRADE, A. I., PINHO, A. S. (2003), “Former à l’intercompréhension : qu’en pensent les futurs professeurs de langues?”, *LIDIL*, n° 28, pp. 173-184.

CANDELIER, M. (2008), “De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues : observation d’un parcours épistémologique”, *Les cahiers de l’ACEDLE*,

4. A título de exemplo, citamos o projecto GALAPRO (135470-LLP-1-2007-1-PT-KA2-KA2MP) o qual disponibiliza diferentes materiais e estruturas de formação on-line.

- Actes du colloque « Recherches en didactique des langues-L'Alsace au cœur du plurilinguisme », <http://acedle.u-strasbg.fr> (consulté le 20 avril 2010).
- CANDELIER, M. (dir.) (2007), *CARAP-Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Conseil de l'Europe/CELV, 123 pp.
- CAPUCHO, F. (2008), "L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue", *Pratiques* n°139-140, pp.238-250.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D. et DUVERGER, J. (2008), "Propositions pour une Éducation au Plurilinguisme en Contexte Scolaire". ADEB-Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue, http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf (consulté le 20 septembre 2010).
- DEGACHE, Ch., MELO, S. (2008), "Introduction. Un concept aux multiples facettes", *Les langues modernes-L'intercompréhension*, n° 1/2008, pp. 7-14.
- DOYE, P. (2005), *L'Intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf> (consulté le 20 septembre 2010).
- GOUMOËNS, C., NOGUEROL, A. PERREGAUX, Ch., ZUBRIGGEN, E. (2003), "La démarche et les supports didactiques" in Candelier, M. (dir.), *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. De Boeck, Bruxelles, pp. 39-58.
- MARTINS, F. (2010), "Les représentations de l'intercompréhension à l'école primaire-quels défis pour la formation des enseignants ?", *Actas de las XV Sesiones para docentes e Investigadores de Francés Lengua Extranjera-1810-2010: del francés del Iluminismo al francés de hoy*, Labor de Libros Editor, Rosário.
- MEISSNER, F. J. (2008), "La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage", in Conti, V., Grin, F. (dir), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg: Georg Éditeur, pp. 229-250.
- PEREIRA, L., ANDRADE, A.I. (2010), "L'intercompréhension à l'école primaire: pratiques de compréhension et production écrite", *Actas de las XV Sesiones para docentes e Investigadores de Francés Lengua Extranjera-1810- 2010: del francés del Iluminismo al francés de hoy*, Labor de Libros Editor, Rosário.
- SACHS, J. (2009), "Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores", in Flores, M. A.,

Veiga Simão, A. M. (dir.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, Edições Pedagogo, Mangualde, pp. 99-118.

SÉRÉ, A. (2010), “De Galatea à Galapro en passant par Galanet : une nouvelle vision de l'apprentissage des langues”, in Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. (dir.), *Formação de Formadores para a Intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*, Universidade de Aveiro/CIDTFF/projecto Galapro, pp. 89-97.

SÉRÉ, A. (2009), “Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension” in Araújo e Sá, M. H., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A., Vela Delfa, C. (dir.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas*. Universidade de Aveiro/CIDTFF/projecto Galapro, pp. 33-44.

THAMIN, N., SIMON, D.-L. (2009), *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »*, <http://www.u.picardie.fr/LESCLAP/ING/pdf> (consulté le 20 septembre 2010).

24. Formation à l'intercompréhension dans un master de langues romanes

I. INTRODUCTION

Dans le cadre des politiques linguistiques européennes actuelles, la formation des professeurs de langues devrait s'inscrire dans de nouvelles coordonnées scientifiques et méthodologiques, qui puissent intégrer de plus en plus le plurilinguisme dans les curricula scolaires.¹

En ce sens, il nous semble que la formation des professeurs de langues au niveau du master devrait s'orienter — après des études de langues étrangères plus ou moins cloisonnées, en licence — vers des approches plurielles, conformément aux perspectives ouvertes par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

C'est pourquoi nous proposons depuis 2007, dans la Faculté des Lettres de l'Université *Ovidius* de Constanta, Roumanie, après une licence en deux langues modernes (français + une autre langue romane, ou bien français + anglais), un master intitulé *FLE et plurilinguisme dans l'espace européen*,

1. Cf. le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Didier, Paris

destiné à assurer aux futurs professeurs une formation pour et par l'intercompréhension en langues romanes.

Le public de ce master est formé, pour la plupart, de sujets bilingues ou même trilingues romanophones à la fin de leurs études de licence : avec le roumain langue maternelle, le français, première ou deuxième langue étrangère, et une troisième langue romane (soit italien, soit espagnol, soit portugais).

À partir de ce potentiel linguistique romanophone et de la formation didactique pour l'enseignement des langues des candidats, le master leur propose comme objectifs : d'une part, l'acquisition d'une compétence plurilingue en langues romanes et, d'autre part, une formation pour et par l'intercompréhension qui leur assigne des compétences de formateurs en plurilinguisme pour l'enseignement de demain.

II. FORMATION D'ENSEIGNANTS PLURILINGUES DANS LE MASTER DE LANGUES ROMANES

II.1. Axes de la formation plurilingue et pluriculturelle en master

Le master que nous proposons inclut des contenus qui développent les connaissances multilingues et multiculturelles que les candidats ont acquises pendant leurs études en licence, les disciplines proposées en master étant :

- des disciplines de linguistique comparée des langues romanes (*Interactions verbales et traduction, Argumentation et discours médiatique, Métaphore quotidienne et plurilinguisme, etc.*);
- des disciplines de littérature comparée en langues romanes (*Univers réel et univers fictionnel, L'espace poétique entre modernité et décadence, Du texte littéraire à l'image filmique, etc.*);
- des disciplines à vocation culturelle transnationale visant l'exploitation didactique de l'interculturel romanophone (*Mythes et symboles dans la culture européenne, Représentations nationales et transferts culturels, Dimensions interculturelles et didactique des langues, etc.*).

Ces disciplines sont assurées en français ou en roumain par des enseignants bilingues ou trilingues. Ces deux langues d'enseignement, connues par tous

les enseignants et les apprenants, constituent des langues-passerelles pour la compréhension d'autres langues romanes, telles l'italien, l'espagnol ou le portugais, l'enseignement s'appuyant sur les connaissances de ces autres langues romanes, maîtrisées par une partie des enseignants et par une partie des apprenants.

Dans cette formation, une place à part est réservée aux disciplines qui visent la formation plurilingue pour et par l'intercompréhension, tant par l'apprentissage des principes de la didactique du plurilinguisme que par l'acquisition des concepts et de la pratique de l'intercompréhension en langues romanes.

II.2. Formation à la didactique de l'intercompréhension

Le premier objectif du master est l'initiation des candidats à un nouveau domaine d'étude, aux notions, aux concepts aux principes du plurilinguisme et de l'intercompréhension en langues apparentées. Dans ce but, les disciplines qu'on leur propose sont axées sur la présentation des nouvelles politiques éducatives européennes qui privilégient la diversité linguistique et culturelle et qui mettent en valeur les méthodologies nouvelles d'apprentissage des langues dans la perspective plurilingue et pluriculturelle.

En ce sens, la discipline intitulée *Plurilinguisme dans l'espace européen* a pour objectif l'initiation des futurs formateurs en plurilinguisme aux nouveaux principes de la didactique intégrée des langues et aux techniques spécifiques des approches plurielles, par l'éducation à l'ouverture au plurilinguisme et au décloisonnement dans l'acquisition des langues.

Conjointement, est introduite la discipline intitulée *Intercompréhension en langues romanes*, qui vise la formation théorique et pratique à cette nouvelle méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues fondée sur la mobilisation du potentiel langagier de l'individu en vue de l'acquisition de nouvelles compétences langagières.

Ainsi, on étudie, dans le cadre de cette discipline, la conception et les principes didactiques des méthodes d'intercompréhension déjà classiques, telles *EuRom4* et *Galatea*, on analyse par la suite le fonctionnement de la plateforme *Galantet*, qui propose le passage de l'acquisition de la compréhension écrite à l'interaction écrite plurilingue, et on finit par l'approche des

méthodes d'intercompréhension créées à l'intention des petits élèves, tels le didacticiel *Itinéraires romans* et le manuel européen plurilingue *Euromania*.

On propose l'étude de ces méthodes pour l'initiation des candidats aux techniques de l'intercompréhension en vue de leur travail d'acquisition, par ces techniques spécifiques, d'une troisième et d'une quatrième langue romane, mais aussi en vue de leur faire acquérir une compétence didactique dans le domaine. Plusieurs étapes d'étude sont prévues dans ce but :

- l'étude des principes généraux, des traits caractéristiques et de la didactique particulière de l'intercompréhension en langues apparentées;
- l'étude des méthodes et des techniques de compréhension de textes écrits, telles qu'elles sont envisagées et appliquées dans les méthodes *EuRom4* et *Galatea*;
- l'étude de la méthodologie spécifique d'acquisition de la compétence d'interaction écrite plurilingue, telle qu'elle est proposée par la plateforme *Galanet*;
- l'étude des méthodes spécifiques d'intercompréhension conçues pour les petits élèves, telles *Itinéraires romans* et *Euromania*.

Cet enseignement offre au public de notre master des repères didactiques importants dans l'acquisition de compétences méthodologiques dans le domaine de l'intercompréhension en langues romanes, grâce aux solides fondements théoriques qu'on peut acquérir à travers l'étude approfondie de ces divers produits créés pour l'apprentissage de l'intercompréhension.

II.3. Formation plurilingue par intercompréhension

En un deuxième temps de la formation en master, l'intercompréhension est introduite comme application pratique, conçue de façon à assurer l'apprentissage par cette méthode de deux autres langues romanes (au niveau des compétences réceptives seulement), dans des ateliers d'activités spécifiques, visant l'acquisition par intercompréhension, pour chacune de ces langues, d'une compétence de compréhension écrite de niveau B1 et d'une compétence de compréhension orale de niveau A2.²

2. Cf. le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Didier, Paris.

Les techniques d'intercompréhension acquises au niveau conceptuel sont appliquées dans des activités pratiques dans le cadre des ateliers d'intercompréhension :

1. *activités de compréhension écrite* par l'étude et la traduction par intercompréhension de textes écrits, en employant les techniques proposées dans la méthode *EuRom4* (Cf. Blanche-Benveniste, Claire & Valli, André : 1997) et dans d'autres ouvrages consacrés à ce domaine (Cf. Dabène, Louise e.a. (éds) : 2002, Billiez, J. (coord.) : 1998);
2. *activités de compréhension orale* de divers enregistrements dans les nouvelles langues, à partir des principes expérimentés par Marie-Christine Jamet (Cf. M.-C. Jamet : 2005).

Ces ateliers sont conçus de manière à assurer un semestre d'apprentissage pour chacune des langues à acquérir, langues choisies en fonction du profil linguistique des sujets qui y participent (Ex. : ceux qui ont une licence en français-italien, auront en master un semestre d'espagnol et un semestre de portugais, ceux qui ont une licence en français-espagnol, auront en master un semestre d'italien et un semestre de portugais, etc.).

Dans les ateliers on propose des textes de presse, des textes d'information sur les cultures et les civilisations, des publicités ou divers autres textes d'actualité, en essayant de respecter dans l'acquisition de la compréhension écrite et orale une progression quant à la longueur des textes et à leur difficulté, en fonction des niveaux de compétence visés. Les enseignants qui dirigent ces ateliers sont trilingues : ils maîtrisent le roumain, le français et une troisième langue romane (italien, espagnol ou portugais), mais sont spécialisés dans la troisième langue, si bien qu'ils peuvent assurer un enseignement compétent et efficace de cette langue, tout en appliquant les techniques de l'intercompréhension.

C'est ainsi qu'à la fin des quatre semestres de ce master, les étudiants ont, d'une part, une initiation en intercompréhension théorique et pratique et, d'autre part, des compétences de différents degrés en quatre ou cinq langues romanes, ce qui les rend aptes, en tant que plurilingues, à devenir de futurs formateurs en plurilinguisme.

II.4. Formation continue, en autonomie

Un principe important dans la nouvelle didactique des langues, celle du plurilinguisme, qui pose comme objectif fondamental celui de l'*acquisition de la compétence plurilingue et pluriculturelle*³, est le principe de la formation tout au long de la vie et de l'auto-formation, conformément auquel on peut acquérir de nouvelles compétences dans les langues après la scolarité, dans différents moments et lors de différentes expériences de vie.

En ce qui concerne la formation didactique, on peut envisager ce même principe, ce qui suppose l'acquisition de la capacité de formation continue, en autonomie, tant dans le domaine du plurilinguisme et de l'intercompréhension que dans le domaine du perfectionnement méthodologique dans l'enseignement décloisonné des langues, dans la perspective du plurilinguisme. Et cela, d'autant plus que l'on dispose à présent d'outils conçus spécialement pour la formation en ligne des futurs « agents de plurilinguisme », outils tels ceux proposés par *Galapro*, *CARAP*, *EuroComCenter*, etc.

C'est en ce sens que, dans le cadre de la discipline *Intercompréhension en langues romanes*, nous proposons à nos étudiants en master l'analyse des activités spécifiques mises en place par *Galapro* en vue de la formation de formateurs à l'intercompréhension en langues romanes, l'étude de la banque de matériaux didactiques pour les approches plurielles dans la didactique des langues offerte par le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)* ainsi que l'identification des ressources formatrices offertes par *EuroComCenter*.

III. PLURILINGUISME ET INTERCOMPRÉHENSION EN CLASSE DE LANGUES

III.1. Le master de langues romanes et ses perspectives

Les concepteurs de notre master en langues romanes proposent à la fin de la formation l'évaluation de celle-ci sous forme de questionnaire visant la réflexion des étudiants en master sur les nouvelles compétences qu'ils ont

3. Cf. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Didier, Paris, p. 129

acquises dans le domaine de l'intercompréhension et sur le profit de ces compétences pour leur profil professionnel.⁴

Ce questionnaire est conçu de manière à favoriser la prise de conscience de l'importance de ces nouvelles compétences pour leur formation en tant qu'enseignants et, surtout, pour encourager leur réflexion sur les possibilités d'introduire les approches plurielles et l'intercompréhension en classe de langue.

Nous avons appliqué ce questionnaire en juin 2010 à un échantillon de 25 sujets, à la fin de leurs études dans notre master *FLE et plurilinguisme dans l'espace européen*.

L'étude des réponses à ce questionnaire nous montre, d'une manière générale, l'intérêt des sujets pour cette méthode (22 sujets sur les 25 sujets questionnés) ou même l'enthousiasme de certains sujets d'avoir découvert les possibilités offertes par l'intercompréhension dans l'apprentissage des langues (19 sur 25); beaucoup plus rares sont les cas des sujets sceptiques sur ces possibilités ou qui considèrent que les résultats de l'apprentissage n'ont pas été à la hauteur des efforts (3 sur 25).

La plupart des sujets considèrent qu'ils ont acquis de nouveaux savoir-faire dans l'apprentissage des langues grâce à ce type d'approche par intercompréhension (23 sur 25) et même des savoir-faire à utiliser en classe en tant qu'enseignants de langues (10 sur 25). Quelques-uns des sujets ont souligné la capacité de cette méthode à éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves pour les langues et se proposent de l'utiliser dans leur pratique didactique (7 sur 25).

Si l'on ajoute aux remarques ci-dessus celles qui concernent l'acquisition par les étudiants en master, grâce aux cours et ateliers d'intercompréhension, de connaissances et d'informations scientifiques dans ce domaine (20 sujets sur 25 à qui on a appliqué le questionnaire considèrent les connaissances acquises comme pertinentes du point de vue de la quantité, la qualité, le niveau et la diversité), on pourrait conclure, à partir de cette évaluation faite par les sujets concernés, après cette première étape de trois ans depuis qu'on a mis en place notre master, sur son utilité et son efficacité, tout en nous posant le problème de l'amélioration des aspects négatifs relevés par

4. Voir en Annexe, la *Fiche d'évaluation* de la discipline *Intercompréhension en langues romanes*

la même évaluation — tels, par exemple, les exposés théoriques parfois surchargés d'informations ou bien l'insuffisant travail pratique sur différents outils et documents.

III.2. De l'intercompréhension en master à l'intercompréhension en classe de langue

L'évaluation des activités d'intercompréhension réalisée par suite de l'application du questionnaire mentionné met en évidence également la prise de conscience des sujets concernant les nouvelles compétences professionnelles qu'ils ont acquises en étudiant cette discipline : ils parlent d'un « changement de perspective dans l'enseignement des langues », de la « manière nouvelle, attractive » de cet enseignement due à la pratique de l'intercompréhension, de « nouvelles stratégies » à appliquer dans ce domaine, d'une « nouvelle approche, plus innovante et plus efficace car plus dynamique », en considérant qu'ils pourraient appliquer en classe de langue les techniques de l'intercompréhension (16 sujets interrogés sur les 25). Ceux qui affirment comme impossible cette application à cause des contraintes du système d'enseignement ou à cause d'une insuffisante formation des enseignants dans le domaine sont peu nombreux (4 sur 25). En ce qui concerne les possibilités de formation en autonomie, après le master, dans le domaine du plurilinguisme et de l'intercompréhension, 9 seulement des sujets interrogés ont répondu affirmativement, et d'une manière plutôt générale et vague.

D'autre part, certains sujets ont déjà essayé d'appliquer (4 sur 25) ou désirent/se proposent d'appliquer (6 sur 25) les techniques d'intercompréhension avec leurs élèves.

Comme on peut le constater, le pourcentage des applications effectives ou potentielles est très réduit et les raisons en sont explicables : la nouveauté du domaine, l'insuffisante maîtrise des techniques appropriées, les contraintes du système, etc.

En étudiant une autre statistique : celle concernant le pourcentage des applications des *Projets d'intercompréhension*, conçus par les étudiants en vue de leur évaluation après le premier semestre d'initiation à ce domaine, on constate également le petit nombre d'expériences mises effectivement en place pour l'introduction de l'intercompréhension en classe de langue.

Ces projets sont souvent intéressants et bien documentés, mais, malheureusement, une grande distance sépare le projet de sa réalisation effective. Quelques exemples d'applications réussies qu'on pourrait citer dans le domaine sont :

- utilisation de l'intercompréhension dans l'explication en classe de roumain des néologismes issus de différentes langues;
- utilisation de l'intercompréhension en langues romanes dans l'enseignement du roumain (à un natif anglais plurilingue);
- emploi du module *Voix sans frontières* du logiciel « Itinéraires romans », dans des classes d'adolescents;
- un conte plurilingue en classe de langue : « La petite fille aux allumettes » (en français, en espagnol et en roumain);
- l'intercompréhension dans l'organisation d'un spectacle plurilingue pour la fête de Noël.

Les exemples cités sont peu nombreux et peu divers parce que nous sommes au début de notre expérience en master de langues romanes, mais ils sont encourageants pour la poursuite de cette expérience.

Ils nous réconfortent, à côté de l'expérience du master de langues romanes dans son ensemble, dans l'idée qu'un tel master plurilingue est possible et que l'intercompréhension peut être une solution efficace dans l'enseignement/apprentissage des langues apparentées.

IV. EN GUISE DE CONCLUSION

L'expérience du master en langues romanes que nous proposons dans l'Université *Ovidius* de Constanta, Roumanie est réalisée dans un contexte favorable au plurilinguisme et à l'intercompréhension en langues apparentées : des enseignants bilingues ou trilingues s'adressent à des étudiants bilingues ou trilingues, donc aptes à la formation plurilingue et doués, par leur potentiel linguistique, pour l'intercompréhension.

Mais ces conditions favorables ne suffisent pas : il faut absolument se former et former à l'intercompréhension et, en ce sens, l'auto-formation plus ou moins poussée que nous avons pratiquée pour mettre en place ce master n'est pas suffisante.

C'est pourquoi ce que nous posons comme principe essentiel à la suite de cette expérience c'est que, si l'on considère comme une nécessité l'avenir plurilingue de l'Europe, il faut aussi, absolument, considérer comme une nécessité la formation sur des bases solides de formateurs en intercompréhension. Le public le plus apte pour cette formation est constitué, considérons-nous, de jeunes professeurs de langues étrangères (bilingues ou trilingues), qui puissent suivre, après une licence de langues étrangères, un master de langues apparentées.

V. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, Didier, Paris.

BEACCO, J.-Cl., BYRAM, M. (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe.

BILLIEZ, J. (coord.) (1998), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Université Stendhal Grenoble 3, CDL-LIDILEM.

BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A. (1997), *Le français dans le monde*, numéro spécial janvier 1997, L'intercompréhension : le cas des langues romanes, Paris, Hachette.

CALVET, L.-J. (1996), Les politiques linguistiques, Puf, *Que sais-je?*, n° 3075.

CANDELIER, M. e.a. (2003), *Evolang : l'éveil aux langues à l'école primaire-Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

CANDELIER, M. (2008), *Cadre de référence pour les approches plurielles*, <http://carap.ecml.at>

COMES, E. (2008), *Plurilinguisme et intercompréhension en langues romanes*, Ovidius University Press, Constanta.

DABÈNE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, FLE, Paris.

DABÈNE, L. e.a. (éds) (2002), *Galatea. Méthode pour francophones d'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*.

DEGACHE, Ch. (2006), *Didactique du plurilinguisme*. Travaux sur l'intercompréhension et utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues, pdf.

JAMET, M.-Ch., (2005), « L'intercompréhension orale en expérimentation », in *Le français dans le monde*, n° 340.

LIDIL (2003), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues : de Galatea à Galanet*, Ellug, Université Stendhal, n° 28/déc. 2003. Numéro coordonné par Christian Degache.

MOORE, D. (2006), *Plurilinguisme et école*, Didier, Coll.LAL, Paris.

REINHEIMER-RIPEANU, S. (2001), *Lingvistica romanică. Lexic-Morfologie-Fonetică*, București, BIC ALL.

TRUCHOT, C.(dir.) (1994), *Le plurilinguisme européen-Théories et pratiques en politique linguistique*, Champion, Paris.

VIGNER, G. (2008), « Vers une compétence plurilingue. Apprentissage ou enseignement? », in *Le français dans le monde*, n° 355, pp. 19-21.

<http://www.up.univ-mrs.fr/delic/EuRom4>

<http://dpel.unilat.org/DPEL>

<http://w3.u-grenoble3.fr/galatea>

<http://www.galanet.eu>

<http://www.euro-mania.eu/index.php>

<http://www.eurocomcenter.com>

<http://carap.ecml.at>

<http://www.galapro.eu>

VI. ANNEXE : FICHE D'ÉVALUATION

Université *Ovidius* de Constanta

Faculté des Lettres

Master FLE et plurilinguisme dans l'espace européen

Discipline évaluée : Intercompréhension en langues romanes

1. Comment évaluez-vous les informations scientifiques nouvelles acquises grâce à l'étude de l'intercompréhension-concernant leur quantité/qualité/niveau/diversité ?

.....
.....
.....
.....

2. Quelles nouvelles compétences professionnelles avez-vous acquises en étudiant cette discipline et comment envisagez-vous votre profession dans cette perspective ?

.....
.....
.....
.....

3. Quelles possibilités d'application de nouveaux outils/d'utilisation des technologies modernes de l'informatique avez-vous découvertes grâce à cette discipline ?

.....
.....
.....
.....

4. Quels savoir-faire spécifiques dans l'apprentissage des langues avez-vous pu acquérir par l'étude et la pratique de l'intercompréhension ?

.....
.....
.....
.....

5. Quelles possibilités envisagez-vous pour votre formation future, en autonomie, dans le domaine du plurilinguisme et de l'intercompréhension ?

.....
.....
.....
.....

25. Experiencias de formación docente en Intercomprensión

I. FORMACIÓN EN INTERCOMPRENSIÓN EN AMÉRICA LATINA

Desde el año 2001 la Unión Latina, conjuntamente con instituciones locales y dentro del programa de acciones desarrolladas a favor de una educación multilingüe, coorganiza encuentros y seminarios de formación docente en intercomprensión en lenguas romances en diferentes países del mundo. El objetivo perseguido es la actualización de conocimientos en materia didáctica y la incorporación en la práctica docente de enfoques y soportes innovadores aptos para la diversidad de contextos sociolingüísticos. En este trabajo nos referiremos a tres de esas instancias de formación que se llevaron a cabo en América Latina y en las que intervinieron miembros del equipo InterRom de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

II. EL EQUIPO INTERROM

El equipo de Intercomprensión en Lenguas Romances, integrado por docentes investigadores y alumnos becarios abocados desde el año 2000 a la investigación de la intercomprensión del discurso escrito y oral en lenguas romances, tuvo oportunidad de presentar, junto a proyectos elaborados por universidades europeas y latinoamericanas, su propuesta didáctica para la promoción de la enseñanza de la intercomprensión en cuatro lenguas romances: español, italiano, portugués y francés. Dicha propuesta tiene como

finalidad el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe a través de un enfoque constructivista que promueva la lectura intercompensiva.

Las experiencias de formación, a las que referiremos en este trabajo, tuvieron lugar en Argentina, Chile y Brasil y se desarrollaron según la modalidad taller con miras a estimular el aprendizaje activo y cooperativo y permitir que los participantes expresaran, compartieran expectativas y experiencias que luego podrían adaptar e incorporar a sus prácticas docentes. A nuestro entender, esta metodología constituye un dispositivo de formación provocador de cambios a través de acciones tendientes a incentivar la toma de conciencia, la comprensión y la reflexión sobre este nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras. Incluye etapas de presentación dialogada, de análisis de materiales, debates y producción de propuestas didácticas.

II.1. XV SEDIFRALE: Rosario, Argentina

En el marco del decimoquinto Congreso latino-americano de profesores de francés SEDIFRALE — Sesiones para docentes e investigadores del Francés lengua extranjera — celebrado en la ciudad de Rosario del 19 al 24 de abril de 2010 y en el espacio *Proposition d'itinéraire méthodologique sur l'intercompréhension en langues romanes* abierto por la Unión Latina, InteRom ofreció un taller de noventa minutos de duración titulado *Intercompréhension plurilingue. Des transferts et des tamis pour le développement de la compréhension en langues romanes*.

Los objetivos de este taller fueron: (i) promover el interés por la enseñanza/aprendizaje de idiomas desde una perspectiva plurilingüe; (ii) mostrar que en una situación de enseñanza-aprendizaje es posible desarrollar, en simultaneidad, una competencia receptiva plurilingüe en lenguas emparentadas activando el capital lingüístico que todo locutor posee de manera consciente o inconsciente e (iii) introducir el concepto de transferencia lingüística como primer paso hacia la intercomprensión funcional entre lenguas vecinas.

Participaron en la experiencia aproximadamente veinte profesores de francés de enseñanza media y superior con competencias diversas en otras lenguas romances, en inglés y alemán.

Tras una breve introducción referida a los conceptos lingüísticos, pedagógicos y metodológicos que sirvieron de marco teórico para la elaboración del

proyecto *InterRom Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora plurilingüe* (Carullo, A, Torre M.L.: 2007), el contenido del taller se orientó hacia la importancia de la escucha en la comprensión del escrito para luego focalizarse en la problemática de la comprensión del oral. Las actividades propuestas inspiradas en los trabajos de Maria Christine Jamet (2009) y la reflexión posterior giraron en torno a las dificultades específicas de la comprensión del oral, de la decodificación auditiva en comparación con la decodificación visual del escrito. Las actividades consistieron en: (i) el rellenado de una sencilla ficha de biografía lingüística con la finalidad de propiciar la conciencia y valoración de las propias competencias en lenguas.

Mi breve Currículo Lingüístico

PUEDO EN	LEER				ESCRIBIR				HABLAR				ESCUCHAR			
	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
aleman																
frances																
ingles																
italiano																
portugués																
otro																
otro																
ESCALA DE EVALUACION	NADA				POCO				BASTANTE				PERFECTAMENTE			
	0				1				2				3			

(ii) la escucha de palabras aisladas en catalán a las cuales los participantes debían asignar un equivalente en español seguida de una puesta en común que permitió explicitar las estrategias de transferencia o de inferencia empleadas al pasar de una lengua a otra; (iii) la lectura de estas mismas palabras y adjudicación de equivalente en español y (iv) la comparación con los resultados de la actividad anterior;

Lista de palabras seleccionadas para la escucha y posterior lectura

	CATALÀ	ESPAÑOL		CATALÀ	ESPAÑOL
1	abonats		11	mòbil	
2	atrapats		12	metro	
3	autobusos		13	mobilitat	
4	camioners		14	neu	
5	circulació		15	nit	
6	conductors		16	part	
7	comarques		17	servei	
8	cotxe		18	tram	
9	línies		19	viària	
10	llum		20	xarxa	

(v) escucha de una información leída por un locutor nativo y en la que aparecen en contexto las palabras aisladas de las actividades anteriores, (vi) interpretación de la información escuchada y (vii) su posterior lectura.

Texto para la escucha y la lectura en catalán

La neu dificulta la mobilitat amb cotxe i amb transport públic

La intensa nevada que ha caigut ha complicat la circulació a tota la xarxa viària catalana. L'AP-7 concentra gran part dels problemes amb un tram tallat i centenars de conductors i camioners atrapats a la Jonquera. Complicacions també pel que fa al transport públic. TMB ha suspès el servei d'autobusos. Per garantir la mobilitat, el metro estarà obert tota la nit. Les línies de Renfe funcionen de manera parcial, igual que les de FGC que connecten Barcelona amb el Vallès Occidental. Uns 200.000 abonats de diferents comarques s'han quedat sense llum i també hi ha problemes amb la xarxa de telefonia mòbil.

www.3cat24/noticia/560845/catalunya

Esta experiencia ha posibilitado experimentar la intercomprensión del oral como proceso de activación espontánea de estrategias de asociación interlingüística apoyadas en la similitud formal entre las lenguas y en el bagaje cognitivo del oyente (Jamet, M. Ch. : 2009, pp. 91) y ha estimulado algunas reflexiones metodológicas sobre la enseñanza de la recepción oral plurilingüe.

Los participantes identificaron factores que favorecen y que dificultan la percepción del oral; así, en el caso de las palabras aisladas, el número de sílabas, la naturaleza de la sílaba inicial, el acento y la presencia de fonemas idénticos a los de la lengua materna o a los de otra lengua conocida; en la

escucha integral de la información, el contexto y la velocidad del discurso. Reconociendo el mayor esfuerzo que requiere la comprensión del oral debido a lo efímero de la palabra, consideraron que el entrenamiento a la comprensión del oral no sería posible sin el apoyo del soporte escrito y plantearon el interrogante sobre la factibilidad de un entrenamiento simultáneo a la comprensión del oral plurilingüe.

II.2. Universidad de Playa Ancha-Chile, “La intercomprensión de lenguas como estrategia de educación multilingüe para América Latina”

En el marco de las acciones que apuntan a promover el plurilingüismo, incentivar la investigación y la creación de dispositivos didácticos de formación en la intercomprensión, la Unión Latina y la Universidad de Playa Ancha, Chile, organizaron el Seminario de Formación *La intercomprensión de lenguas como estrategia de educación multilingüe para América Latina*. Este encuentro reunió durante cuatro días a cuarenta profesores de lenguas provenientes de Argentina, Brasil, Chile, Honduras y Perú quienes, a través de conferencias y talleres dictados por especialistas europeos y latinoamericanos, pudieron familiarizarse con algunos enfoques didácticos plurilingües.

El taller dictado, de cuatro horas de duración, se propuso ofrecer herramientas teórico-metodológicas para el desarrollo de la lectura plurilingüe de textos en francés, italiano y portugués.

Las estrategias didácticas de formación comprendieron instancias de exposición de los fundamentos teóricos y organización del método InterRom y tareas de análisis reflexivo del material didáctico seguido de elaboración de propuestas de intervención.

Las actividades de análisis de los materiales orientaron la mirada hacia aspectos lingüísticos y didácticos para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Organizados en grupos, los participantes identificaron algunas estrategias cognitivas que se pretenden activar en InterRom, los aspectos lingüísticos y textuales en contraste así como la secuencia de actividades de aprendizaje propuestas en el método.

Seguidamente, se solicitó a los grupos de trabajo la elaboración de actividades para guiar la lectura plurilingüe de tres textos periodísticos en francés, portugués e italiano en los que la prensa divulgaba la noticia del falleci-

miento del cineasta francés Claude Chabrol. Esta actividad les permitió, en primera instancia, vivenciar la lectura intercomprensiva en tanto proceso de activación de recursos cognitivos disponibles ante textos escritos en lenguas de la misma familia. La puesta en común en torno a las lecturas realizadas puso en evidencia que la construcción de sentido y las inferencias realizadas se apoyan en la similitud formal a nivel léxico y morfosintáctico, en datos del contexto lingüístico y extralingüístico y en la activación de la competencia sociodiscursiva. A modo de síntesis se propuso el análisis del modelo de los siete cedazos (Meissner et al.: 2004 pp. 59) con las distintas estrategias que facilitan el proceso de construcción de sentido en intercomprensión de lenguas.

A continuación se intercambiaron propuestas de estrategias de lectura basadas en: la identificación en las tres lenguas de trabajo de unidades léxicas y expresiones referidas a un mismo campo semántico; la activación del conocimiento previo y elaboración de hipótesis a partir de la observación de categorías paratextuales presentes en las tres noticias; la identificación de datos sobre el cineasta (obras, tipos y temas de relatos cinematográficos, biografía personal, premios, formación, influencia en el mundo del cine, etc.) a partir de la información proporcionada por los tres textos.

II.3. Red Nacional de las Alianzas Francesas de Brasil

La Unión Latina y la Delegación General de la Alianza Francesa de Brasil organizaron, con la intención de incorporar la intercomprensión entre lenguas emparentadas en los programas de la red nacional de las Alianzas Francesas de Brasil, una formación destinada a un grupo de profesores de francés procedentes de diecinueve ciudades de los principales estados brasileños. Esta formación, todavía en curso, apunta a que los participantes actualicen sus conocimientos de didáctica del francés como lengua extranjera y enriquezcan sus prácticas áulicas con las aportaciones de los enfoques plurales de enseñanza de lenguas. Al finalizar el programa, los profesores deberán elaborar materiales didácticos contextualizados y basados en los principios de la intercomprensión.

Esta capacitación prevé un desarrollo en tres etapas: una etapa inicial de sensibilización e información que se llevó a cabo durante cuatro jornadas en el mes de noviembre en la sede de la Unicamp-Universidad de

Campinas; una segunda de elaboración de materiales, actualmente en desarrollo y en la cual los profesores en formación, organizados en grupos de trabajo y monitoreados a distancia por sus respectivos formadores, deben diseñar una unidad didáctica destinada a un público previamente definido y una tercera prevista para un próximo encuentro presencial de todos los actores que tendrá carácter de cierre con la presentación de las propuestas elaboradas anteriormente por los grupos.

En la etapa inicial los participantes se familiarizaron con los conceptos básicos de la intercomprensión, los proyectos y las metodologías para los enfoques plurales como así también con los recursos para la búsqueda de materiales adaptables a sus respectivos ámbitos de trabajo. La intervención del equipo InterRom consistió en esta oportunidad en una sesión de presentación de proyectos de lectura plurilingüe desarrollados en Europa y en Latinoamérica seguida de un taller sobre estrategias de lectura plurilingüe de textos de especialidad.

Desde una perspectiva cronológica, se referenciaron los métodos pioneros en el desarrollo de la intercomprensión en lenguas romances (Eurom 4 y EurocomRom) y los más recientes elaborados en universidades latinoamericanas (InterLat e InterRom) a partir de los siguientes ejes de análisis: los objetivos de aprendizaje, los soportes, los alcances, las áreas de interés cubiertas, el contenido de cada método, la forma de aprendizaje y el canal privilegiado.

El taller, de tres horas de duración, inició con una actividad de lectura plurilingüe de fragmentos de textos en italiano, catalán y español que permitió a los participantes reflexionar sobre el proceso de lectura intercomprensiva y las bases de transferencia que posibilitan la construcción de sentido. Luego de una caracterización del discurso científico, los participantes se abocaron al análisis contrastivo de aspectos lingüísticos y discursivos de dos géneros textuales en francés, portugués e italiano: un resumen o abstract de artículo científico del área de las Ciencias Humanas y Sociales y un artículo de divulgación del ámbito de la salud. Esta actividad puso de relieve el rol de las transferencias y de los conocimientos previos de los participantes quienes, a partir de la lectura del documento periodístico de divulgación y apoyándose en sus conocimientos lingüísticos y discursivos, establecieron

reglas de correspondencia interlingüística a nivel del léxico, de la morfosintaxis y de la organización textual.

Habiéndose destacado la necesidad de elaborar secuencias didácticas para optimizar la activación de estas bases de transferencia al servicio de la comprensión lectora, se solicitó la elaboración de actividades de lectura simultánea de los tres textos propuestos.

III. EVALUACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN

Esta modalidad de formación suscitó, en todos los encuentros, el interés por el enfoque intercomprensivo e incentivó la reflexión sobre los procesos cognitivos y las estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión oral y escrita plurilingüe. Prueba de ello son algunas de las opiniones que revelan la importancia de delinear estrategias formativas que promuevan el “aprender haciendo” donde la teoría se construye en articulación con la práctica integrada a un contexto de intervención concreto (Sanjurjo: 2005).

“el aspecto práctico de este taller fue lo más motivador y brindó ejemplos del uso real del método”; “este taller me permitió tomar conciencia del trabajo que puedo realizar para lograr mejorar la metodología, mi espíritu de trabajo de enseñanza de una lengua extranjera”, “...me ha gustado el aspecto práctico y los ejemplos concretos”, “me agradó poder ver cómo trabajar la intercomprensión en Argentina y así sacar nuevas ideas para realizarlo en mi país”.

IV. DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Generar conciencia, movilizar representaciones en los docentes constituye un primer paso en la formación en estos enfoques innovadores que plantean un nuevo reto para la didáctica de las lenguas y un nuevo desafío, esto es el de impulsar, planificar e implementar acciones concretas que trasciendan estos espacios de formación para llegar a los ámbitos donde se definen las políticas lingüísticas y educativas de los países.

En el corto y mediano plazo, se trata de (i) difundir, en la opinión pública y en las instancias de decisión, el valor educativo, pragmático y funcional del plurilingüismo en la formación de un ciudadano activo y democrático, abierto a la diversidad lingüística y cultural, consciente de la propia capacidad interna para relacionarse funcionalmente en contextos socio-lingüísti-

cos diversos; (ii) promover en la educación permanente la integración de las lenguas y culturas regionales o de los países vecinos, de las lenguas y culturas relacionadas con los orígenes y de aquellas que se usan frecuentemente con fines instrumentales; (iii) propiciar nuevos paradigmas de formación de profesores de lenguas incorporando la visión plurilingüe y multicultural, acorde no sólo con la realidad plural del mundo actual sino también con los nuevos paradigmas epistemológicos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Esto significa incorporar en la formación inicial de profesores de idiomas el estudio de más de una lengua y una didáctica del plurilingüismo que conlleve a construir conocimiento a partir de una dinámica ‘entre las lenguas’.

En el marco de la formación continua de profesores, junto a modelos de capacitación de corta duración como los presentados en este artículo, se hace necesario diversificar la oferta con formaciones más extensas del tipo Especializaciones o Maestrías que posibiliten profundizar en conocimientos y habilidades y promover procesos de investigación en el ámbito del plurilingüismo.

Siguiendo a Tost (2009) consideramos que, más allá de la diversidad de formatos susceptibles de ser implementados, es importante que las estrategias formativas en el ámbito de la intercomprensión respondan a lógicas de orientación que tengan en cuenta aspectos tales como:

- La consideración de una perspectiva histórica de la intercomprensión que permita observar la evolución de este enfoque para una mejor comprensión.
- El desarrollo de una competencia didáctica y metodológica a través de propuestas que familiaricen a los docentes con los enfoques y proyectos de intercomprensión existentes e incentiven la creación de materiales didácticos plurilingües contextualizados que les permita enriquecer (y no sustituir) sus prácticas pedagógicas con los principios que sustentan estas nuevas vías de enseñanza-aprendizaje.
- El desarrollo de competencias parciales que permitan pensar metodologías que incentiven el paso de la intercomprensión a la interproducción.

- La evolución de los medios de enseñanza (material impreso, audiovisual y digital) como soportes materiales de todo proceso enseñanza-aprendizaje, condicionantes de los procesos comunicativos y potenciadores de habilidades intelectuales en los alumnos. Esta evolución no indica que uno sea mejor que otro sino que cada uno ha surgido con la intención de optimizar las situaciones de enseñanza aprendizaje y es preciso conocerlos en su especificidad para diseñar las estrategias didácticas adecuadas.

Podemos sostener, para concluir, que la modalidad de formación basada en el desarrollo de una conciencia individual y colectiva de la diversidad lingüística y cultural es la que permite avanzar en este paradigma innovador de enseñanza de lenguas que trae aparejado una redefinición de la función del docente de lenguas, dispuesto a desafiar las relaciones de poder entre las lenguas, a adoptar una mirada más inclusiva e integradora en sus prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta la relación entre los contextos locales y globales que determinarán las posibilidades de contactos plurilingües.

Los casos de capacitación en intercomprensión que presentamos son sólo algunos frente a la multiplicidad de experiencias de formación que todavía se pueden llevar a cabo para la promoción y enseñanza de las lenguas en nuestros países y comunidades, desde un enfoque plurilingüe que enriquece nuestras prácticas áulicas como docentes de lenguas extranjeras. Vislumbramos en el contexto latinoamericano, la formación de una red de intercomprensión en las lenguas de nuestros pueblos y naciones.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. I., PINHO A. S. (2003), “Former à l’intercompréhension : qu’en pensent les futurs professeurs de langues?”, *LIDIL* n° 28, pp 173-184.

AREA MOREIRA, M. *Los medios de enseñanza. Conceptualización y tipología*. Universidad La Laguna. Disponible en:

http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Clasificaciones_medios/doc_ConceptMed.html. Consultado el 12 de diciembre de 2010.

CARULLO, A. M., TORRE, M. L. et al. (2007), *Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Módulo 1: De similitudes y diferencias*. Ediciones del Copista, Córdoba.

CARULLO, A. M., TORRE, M. L. et al. (2007), *Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*. Módulo 2: Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual. Ediciones del Copista, Córdoba.

JAMET, M.-Ch. (2009), *Orale et intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Le Bricole, Università Ca'Foscari Venezia.

MEISSNER F. et al. (2004), *EuroComRom-Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*, Shaker Verla, Aachen Allemagne.

SANJURJO. L. (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, HomoSapiens, Rosario.

TOST PLANET, M. (2009), “Experiencias europeas y latino-americanas en el ámbito de la intercomprensión en lenguas romances”. *La intercomprensión entre las lenguas. Un desafío para el espacio andino*, 15-16 octubre, Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

<http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/85> (consultado el 13 de diciembre de 2010).

