



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

—
Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Quand un Français apprend l'italien après l'espagnol

Avantages du plurilinguisme dans l'apprentissage d'une
troisième langue étrangère

Relatore

Prof.ssa Marie-Christine Jamet

Correlatore

Prof. Fabio Caon

Laureanda

Virginia Casarin
Matricola 826823

Anno Accademico

2013 / 2014

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche expérimental a été possible grâce au soutien de plusieurs personnes.

En particulier je voudrais remercier mes parents, qui ont toléré mes sautes d'humeur, mon frère, toujours disponible pour moi, sa fiancée, qui a été comme une sœur aînée.

Je dois encore reconnaissance au Centre Italic de Paris: Roberto, Mauro, Alexandre qui ont soutenu mon expérience française. Je dois également remercier mes co-locatrices à Belleville: Julia et Imke.

Puis, je me rappelle de "fée Lidia", pour son apport en langue espagnole.

Je dois mes remerciements à ma directrice de mémoire Marie-Christine JAMET pour la patience et la disponibilité montrées, mais surtout pour sa compétence.

Je me souviens encore de mes amis de l'association ACLI et de la "Pastorale degli Stili di Vita": ils ont partagé plusieurs projets de bénévolat et ils ont sûrement contribué à changer mon regard dans le domaine sociale: Davide, Martina, Luca, Michel, Andrea, Silvia, Francesca, don Gianni, Domenico et beaucoup d'autres.

Sommaire

Introduction.....	3
Chap. 1 Le plurilinguisme: une ressource pour l'Europe.....	6
1.1 Les nécessités du plurilinguisme.....	7
1.2 Une approche pour une didactique plurilingue de langues apparentées: l'intercompréhension des langues romanes.....	19
1.3 Observations sur l'enseignement des langues dans le système scolaire français.....	29
Chap. 2 Élaboration d'un module d'intercompréhension propédeutique à un cours d'italien langue étrangère pour un public francophone.....	36
2.1 L'approche communicative à la lumière du plurilinguisme.....	37
2.2 Définition des besoins du public cible et choix des textes.....	44
2.3 Les matériaux didactiques.....	47
2.4 Conclusion.....	79
Chap. 3 Avantages du plurilinguisme pour apprendre une langue proche inconnue. Recherche expérimentale.....	80
3.1 L'expérimentation au Centre Italice de Paris.....	82
3.2 La méthodologie d'analyse: l'analyse des erreurs.....	84
3.3 Analyse du corpus.....	91
3.3.1 Stratégies spontanées de production dans la langue cible (Italien LE) à travers la langue source (Français LM).....	92
3.3.2 Stratégies spontanées de production dans la langue cible (Italien LE) à travers le recours à une seconde langue romane (Espagnol LE)	99
3.4 Conclusions et implications de la recherche	108
CONCLUSION.....	112
Bibliographie.....	114

Introduction

Au commencement était le Latin. Et aujourd'hui? La parenté des langues romanes est-elle un outil stratégique pour l'apprentissage des langues proches?

Notre réflexion trouve son point de départ lors de l'expérience de recherche que nous avons accomplie au Centre Italice, centre de langue et culture italienne à Paris. Ce travail notamment s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'italien auprès d'un public francophone, ce qui et nous a amenée à articuler notre argumentation selon plusieurs.

À la lumière de la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* introduite en 2001 par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, nous nous sommes interrogée sur le rôle du plurilinguisme pour une redéfinition de la didactique des langues proches. Or, considérons à cet égard le titre de notre premier chapitre. En quoi le plurilinguisme serait-il une ressource pour l'Europe?

Le mot *ressource*, dérivé du latin *resurgere*, désigne un outil servant d'appui, de soutien, en circonstances de difficulté. C'est ainsi que posséder une compétence plurilingue signifierait pouvoir constituer un appui en recourant par exemple à une langue pont, et plus généralement à tout son répertoire linguistique pour rendre possible la communication avec l'autre. Le plurilinguisme se révèle alors une ressource pour l'Europe à travers laquelle retrouver les bases d'une identité européenne, «une identité dans la diversité». Dans quelle mesure l'Europe est-elle capable de fournir des outils, des réponses concrètes en vue d'une *compétence plurilingue et pluriculturelle* ?

Plus précisément en- ce qui concerne la didactique des langues romanes, la parenté due à la même *source* commune, serait-elle une *ressource* dans l'apprentissage d'une troisième

langue cible? Et donc, un français maîtrisant l'espagnol, serait-il censé utiliser l'espagnol comme une ressource, une langue pont, lors de son apprentissage de l'italien, aussi bien en compréhension qu'en production?

Notre argumentation se développera en 3 chapitres.

Dans le premier chapitre nous nous concentrerons sur le rôle du plurilinguisme dans le contexte européen, en envisageant ses avantages pour la définition de l'identité de l'individu en tant que citoyen ouvert au contact avec plusieurs langues et cultures. Ensuite nous focaliserons notre attention sur le rôle clé des approches plurielles pour la didactique des langues apparentées, en rendant compte des principes inspirateurs de l'intercompréhension des langues romanes.

Nous aborderons ensuite la situation de l'enseignement des langues dans le système scolaire français, où l'espagnol est la langue la plus étudiée après l'anglais.

Le deuxième chapitre, lié aux recherches dans le domaine de l'Intercompréhension, sera consacré à l'élaboration d'un module d'intercompréhension écrite qui s'inscrirait dans le cadre d'une didactique de l'italien langue étrangère destiné à un public francophone. Ce module sera créé à la lumière des implications didactiques que le plurilinguisme et en particulier l'intercompréhension pourraient apporter à l'approche communicative traditionnelle en la renouvelant. Ce module n'a pas été testé expérimentalement, mais c'est un premier pas vers l'élaboration de matériel jusqu'alors inexistant.

Le troisième chapitre sera consacré à la production, dans une perspective communicative traditionnelle, mais avec en arrière-plan, notre hypothèse que tout apprentissage se fonde sur le répertoire linguistique de l'apprenant et pas seulement sur sa langue 1. Nous avons voulu ainsi vérifier, expérimentalement, la véracité de ces

affirmations, dans le cadre des langues romanes.

Nous présenterons l'analyse des données recueillies pendant l'expérimentation au Centre Italice. Dans ce contexte de recherche nous nous concentrerons sur les stratégies spontanées de production orale des apprenants francophones lors du processus d'apprentissage de l'italien. La méthode d'analyse adoptée dans ce cadre de recherche est l'analyse des erreurs. À quel résultat nous conduit le recours à la langue source et à la langue pont dans l'apprentissage de l'italien?

CHAPITRE 1

Le plurilinguisme: une ressource pour l'Europe

«If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his own language, that goes to his heart». Nelson Mandela

«Si tu parles à un homme en utilisant une langue qu'il comprend, elle parviendra à sa tête. Si tu lui parles dans sa propre langue, elle atteindra son cœur». Nelson Mandela

«Se parli a una persona utilizzando una lingua che capisce, essa arriverà alla sua mente. Se le parli nella sua lingua, essa arriverà al suo cuore». Nelson Mandela

Les mots prononcés par Nelson Mandela nous aident à tracer le fil rouge qui nous guidera dans le développement de notre argumentation. La langue est à considérer en effet non seulement en tant que moyen nécessaire pour les échanges communicatifs, mais aussi comme opportunité et instrument privilégié pour intensifier le contact avec l'autre dans une visée plus humaniste.

Dans ce chapitre nous envisagerons les nécessités du plurilinguisme en contexte européen, et nous prendrons en considération ses enjeux dans le domaine de la politique linguistique et de la didactique, en cherchant à répondre aux interrogations suivantes: quels sont ses avantages dans le contexte européen? est-il possible de repenser la didactique des langues à la lumière du plurilinguisme?

1.1 Les nécessités du plurilinguisme

Comme nous pouvons le lire dans la communication présentée par la Commission Européenne au mois de novembre 2005:

«L'Union européenne se fonde sur "l'unité dans la diversité": diversité des cultures, des coutumes, des opinions et des langues». (Janin, 2008: 55)

L'extrait proposé nous donne à réfléchir à propos de la diversité linguistique et culturelle qui caractérise l'Europe face à ses 24 langues officielles. Cette diversité est-elle considérée comme une richesse ou plutôt comme un obstacle?

Les institutions politiques européennes visent à véhiculer un point de vue très clair sur ce sujet. En effet, si nous poursuivons la lecture du document rédigé par la Commission Européenne, nous arriverons à comprendre que:

«C'est cette diversité qui fait de l'Europe ce qu'elle est: non pas un creuset dans lequel les différences se fondent, mais une maison commune qui glorifie la diversité et où nos nombreuses langues maternelles constituent une source de richesse et la voie vers une plus grande solidarité et à la compréhension mutuelle». (Janin, 2008: 55)

La valorisation des langues, chacune avec ses particularités, nous apparaît donc comme une des priorités identifiées par la Commission Européenne. Les langues s'affirment ainsi en tant qu'expression directe de notre culture et comme partie intégrante de notre identité.

Dans une Europe fondée sur le principe d'unité dans la diversité, la maîtrise de plusieurs langues est une nécessité incontournable pour les individus aussi bien dans la vie quotidienne que dans les entreprises et les différents domaines de la vie économique internationale. À cet égard, la politique linguistique de l'Union Européenne vise à la promotion de l'apprentissage des langues étrangères afin de doter chaque individu des

compétences nécessaires pour s'épanouir dans la société contemporaine.

Par conséquent, les systèmes éducatifs des différents pays de l'Union se sont engagés à diversifier le plus possible le choix des langues enseignées lors du parcours scolaire. Nous pouvons citer ici le cas emblématique de la France, où les étudiants du niveau secondaire peuvent choisir la Langue Vivante 1 parmi un éventail de 12 langues étrangères.

Cependant, la rigidité des programmes, les nécessités de l'évaluation et l'organisation de l'emploi du temps lors du contexte scolaire conduisent souvent à un enseignement des langues structuré en compartiments étanches, sans pouvoir profiter des potentialités d'un enseignement conjoint et interdisciplinaire des langues étrangères. Comme Escudé et Janin le soulignent:

«Cette conception a amené à concevoir les langues étrangères comme des objets de savoir à acquérir – à conquérir – par les apprenants hors de toute relation avec leur langue maternelle, ou avec les autres langues que l'on connaîtrait déjà, avec le danger d'inhibition, et donc d'inefficacité, qui en résulte». (Escudé; Janin, 2010: 16)

Pour faire face à cette tendance, le Conseil de l'Europe a publié en 2001 le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Il s'agit d'un outil indispensable pour optimiser les politiques éducatives des états de l'Union Européenne. Le Cadre pose des bases communes en ce qui concerne la programmation des curriculums, les niveaux de compétence linguistique, le rôle de l'enseignant et les méthodes d'apprentissage.

En particulier, le Cadre insiste sur la redéfinition du profil de l'apprenant de langue étrangère se détachant du lieu commun de l'apprenant qui atteint une compétence linguistique équivalente à celle d'un natif. Par conséquent, même la conception de l'enseignement des langues doit être repensée:

«De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la " maîtrise " d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le locuteur "natif idéal" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue». (CECR, 2001: 11)

Selon les principes exposés au chapitre 8 du Cadre, les langues ne sont plus à concevoir comme des objets isolés. On fait référence plutôt à une *compétence plurilingue et pluriculturelle*, tendant à:

- «– sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1/L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier.
- poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.
- insister sur les dimensions pluriculturelles de cette compétence plurielle, sans pour autant postuler des relations d'implication entre développement des capacités de relation culturelle et développement des capacités de communication linguistique». (CECR 2001: 129)

Plurilinguisme, compétence plurielle et pluriculturelle sont les clés de voute de la nouvelle conception de l'enseignement des langues étrangères. Or, la seule démarche pour aboutir à une telle aspiration est de concentrer tous les efforts possibles sur une politique linguistique qui vise effectivement le *plurilinguisme*. Mais, quelles sont les caractéristiques propres au

plurilinguisme? Et qu'est-ce que nous permet de le distinguer du *multilinguisme*?

«On peut arriver au *multilinguisme* simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, *l'approche plurilingue* met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent». (CECR, 2001: 11)

Le *multilinguisme* atteste une condition de coexistence des langues à l'intérieur d'une même société, et en même temps la volonté de diversifier l'usage des langues dans plusieurs contextes. De l'autre côté *l'approche plurilingue* encourage de manière encore plus marquée la diversité linguistique, en reconnaissant une valeur primaire à l'expérience langagière de l'individu, aux compétences déjà acquises et aux aspects interculturels.

Pour atteindre une compétence communicative dans tous les contextes de la société contemporaine, l'apprenant plurilingue profite de son bagage d'expériences langagières expérimentées tout au long de sa vie et les utilise pour faciliter la médiation linguistique et culturelle.

À ce propos, le Cadre met en avant les *compétences partielles* que l'on peut acquérir dans plusieurs langues grâce à la création de curriculums souples. Comme nous le verrons dans le deuxième paragraphe de ce chapitre, l'approche d'intercompréhension place la notion de compétences partielles parmi ses principes fondateurs. Parmi les langues et plus en

particulier parmi les langues voisines, nous pouvons remarquer l'existence de plusieurs niveaux de ressemblances, qui nous permettent de profiter de la souplesse du passage d'une langue à l'autre. En effet, il est nécessaire d'observer que:

«– toute connaissance d'une langue est partielle, si apparemment « maternelle » et « native » soit-elle; partielle doublement en ce que, d'une part, elle n'est jamais aussi développée ni si parfaite chez un usager réel ordinaire que chez l'utopique locuteur idéal et que, d'autre part, elle n'est jamais pleinement équilibrée, pour un communicateur donné, entre ses différentes composantes (par exemple entre oral et écrit, ou entre capacité de compréhension et d'interprétation et capacité de production).

– toute connaissance partielle est aussi moins partielle qu'il n'y paraît. Par exemple, pour atteindre l'objectif « limité » de la capacité à comprendre, dans une langue étrangère donnée, des textes spécialisés de telle ou telle discipline que l'on maîtrise, il faut acquérir des connaissances et des habiletés utilisables pour d'autres buts. Toutefois, ces « retombées » concernent plus l'apprenant que le planificateur.

– savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas». (CECR 2001: 130)

Il est aussi vrai que dans la société mondialisée, l'énorme quantité de textes disponibles sur le web et les échanges commerciaux ont favorisé au cours de ces dernières décennies le recours à la langue anglaise en tant que langue de communication internationale. Face à cette réalité, il est naturel de se demander si l'anglais est indispensable dans le contact avec l'autre au-delà de la frontière nationale ou s'il y a plutôt des alternatives possibles.

D'après la terminologie de Louis-Jean Calvet (Maurais, 2008: 79), l'anglais est désormais la langue hyper centrale, selon le modèle gravitationnel qui rend compte de la situation linguistique d'une société mondialisée orientée vers le monolinguisme anglophone. Le

modèle systématisé par le linguiste français semble confirmer les craintes déjà exposées par le sénateur Jacques Legendre dans le rapport au Sénat français :

«Ne pas connaître d'autres langues que la sienne est à n'en pas douter un handicap: «*Un monolingue, c'est comme un unijambiste*»...Toutefois la capacité de communiquer par-delà les frontières est bien souvent assimilée à la seule maîtrise de l'anglais, perçu comme la *lingua franca* mondiale». (Legendre: 2003)

Quelles sont donc les possibilités du plurilinguisme lors d'une société mondialisée où l'anglais joue le rôle de *lingua franca*? Et qu'est-ce qu'on entend par *lingua franca*? *Le Petit Larousse* nous propose deux entrées lexicales:

- «Sabir utilisé dans les ports de la Méditerranée entre l'époque des croisades et la fin du dix-neuvième siècle.
- Langue auxiliaire de relation utilisée par des groupes ayant des langues maternelles différentes. (C'est par exemple le français et l'anglais dans leurs usages diplomatiques, le swahili dans l'est de l'Afrique, l'anglais en Inde, etc.)» (Le Petit Larousse)

À l'origine, le terme *lingua franca* était employé pour se référer au *sabir*, la langue de contact utilisée pour régler les échanges commerciaux dans le bassin méditerranéen à partir du quatorzième siècle. Droschel (2011) nous rappelle que cette langue était constituée d'un lexique basé principalement sur l'italien et l'espagnol, avec quelques influences de l'arabe. Le Sabir se caractérisait par son système grammatical extrêmement simplifié, pour favoriser le contact entre des communautés linguistiques différentes lors des échanges commerciaux.

Si nous considérons les caractéristiques propres au Sabir, nous aboutirons à la seconde entrée lexicale proposée par le dictionnaire Larousse. Au fil des siècles, nous assistons en

effet à l'extension du sens du terme *lingua franca* pour désigner une langue auxiliaire de relation, une langue qui a été définie «a cross cultural véhicule of communication» (Droschel, 2011: 38).

C'est pour cette raison que la chercheuse Jennifer Jenkins (2007) précise la nature de l'anglais en tant que langue «neutre» permettant le contact entre des individus qui ne partagent ni une langue maternelle, ni une culture nationale. Dans ce sens l'anglais est la seule langue permettant un échange réciproque. Selon House (2001), lorsque l'anglais est utilisé par des non-natifs, il peut être considéré comme «a stateless language», une langue apatride, choisie dans plusieurs contextes internationaux pour véhiculer des informations lors de conférences, meetings et discours politiques.

Trudgill (2001) nous rappelle que le rôle de *lingua franca* n'est pas un phénomène unique réservé seulement au sabir et à l'anglais. Au cours de l'histoire de l'humanité, plusieurs langues ont occupé ce rôle. Le latin et le grec étaient considérés les langues savantes qui caractérisaient la communication à l'intérieur de l'Empire Romain, le français jouait le rôle de *lingua franca* lors des rapports diplomatiques à partir du dix-septième siècle, et l'allemand assurait la communication en territoire européen pendant l'ascension de l'empire austro-hongrois au dix-neuvième siècle.

Alors que, dans la société contemporaine, la langue anglaise est très souvent employée en tant que *lingua franca*, Françoise Fouquet, chargée de mission à l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse, nous offre l'occasion de réfléchir sur le véritable apport de l'anglais lors de l'échange communicatif. Selon elle:

«L'anglais commun ne peut suffire à dire les nuances propres aux codes sociaux des différentes cultures en présence, d'autant plus qu'ils sont en quelque sorte masqués par la langue supposée commune». (Fouquet, 2009: 209)

Ainsi, malgré le caractère de l'anglais en tant que langue de contact, cette langue ne permet pas aux interlocuteurs d'exprimer de manière complète toutes les facettes de sens apportées par leur culture. Cette dernière occupe une place fondamentale lors de l'échange communicatif parmi les êtres humains.

Il est vrai que l'anglais est la langue exprimant la culture de ses natifs, mais cette culture n'est pas véhiculée lors des échanges où l'anglais est uniquement la langue auxiliaire de communication. D'après Graddol (2006) la langue anglaise est globalement la langue la plus étudiée, en comptant environ deux milliards d'apprenants. Cependant, son apprentissage vise à un usage de la langue en tant que langue de contact à l'étranger.

Surtout parmi les jeunes, l'anglais n'est pas perçu et étudié en tant que langue de Shakespeare, mais plutôt comme langue qui règle les relations sociales entre les jeunes lors des échanges interculturels à l'étranger, ou bien la langue nécessaire pour suivre la programmation des séries télévisées américaines. Si nous considérons les nombreux investissements européens dans le domaine des programmes d'études universitaires à l'étranger, nous nous apercevons que lors de ces périodes d'étude à l'étranger, les jeunes communiquent le plus souvent en anglais et ne s'investissent pas dans l'apprentissage de la langue du pays où ils se trouvent. Or, l'approche plurilingue, permettrait un dialogue entre les cultures impliquées beaucoup plus profond.

Christian Tremblay, Président de l'association européenne pour la diffusion sur la recherche,

l'Europe et la société, va dans le même sens que Fouquet:

«La mondialisation qui abolit les distances, qui démultiplie les possibilités d'échanges, n'abolit pas les cultures». (Tremblay, 2009: 31)

Vivre à l'époque de la mondialisation implique la facilité des déplacements, des contacts téléphoniques et multimedia, cependant la langue d'échange qui est le plus souvent utilisée ne garantit pas l'issue positive de la communication en contexte quotidien ou bien lors des affaires économiques. D'après Legendre, la diversification des profils linguistiques constituera la clé pour aboutir au succès dans les échanges commerciaux internationaux, en effet:

«Si l'on achète fort bien en anglais, on vend beaucoup mieux dans la langue du client»...Il n'y a pas de contradiction entre «économisme» et plurilinguisme, même si l'anglais fait office de code primaire des échanges: comme le clame le rapport de la commission Nuffield au Royaume-Uni, l'anglais n'est pas suffisant». (Legendre: 2003)

Établir un contact efficace avec le client ne signifie pas seulement communiquer avec lui en utilisant une langue qu'il maîtrise. L'effort communicatif implique ici un pas ultérieur, que seulement l'approche plurilingue peut permettre. Si nous utilisons la langue de l'autre, nous lui communiquons notre empathie, notre adhésion non seulement au projet économique traité, mais aussi au caractère culturel que cela implique.

À cet égard, parmi les conclusions des Assises européennes du plurilinguisme du 2005, nous pouvons en souligner une en particulier:

«8. Une quelconque *lingua franca* au niveau des centres de pouvoir politiques, économiques et scientifiques ne saurait fonder une citoyenneté active et s'avère incompatible avec une Europe démocratique». (Tremblay, 2009: 32)

En revanche, le plurilinguisme implique un échange communicatif équitable parmi les langues, il constitue une proposition communicative qui apparaît très certainement avantageuse sur le plan de la politique linguistique européenne face au monopole anglophone. C'est une des raisons pour lesquelles le Ministère français de la Culture et de la Communication a chargé la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) de diffuser la pratique de l'intercompréhension auprès du public romanophone. L'unité dans la diversité véhiculée par l'approche plurilingue réserve une place importante à l'individu et à l'expression de sa langue en tant que vecteur de sa culture et de son identité. Les avantages du plurilinguisme ne sont pas à considérer uniquement sur le plan économique, en effet l'approche plurilingue réserve une place privilégiée à la culture et à l'identité que chacun véhicule à travers sa propre langue.

«Qui apprend une nouvelle langue acquiert une nouvelle âme». Le poète espagnol Juan Ramón Jiménez avait raison de relier la langue dans laquelle un individu s'exprime à son «âme», et donc sa culture et son identité.

Le lien entre langue et culture est très fort et peut être perçu selon des points de vue différents: d'un côté, la langue influence notre perception de la réalité qui nous entoure, de l'autre côté notre culture imprime sa trace dans la langue que nous parlons.

Le rapport entre langue et culture est à la base de l'hypothèse Sapir-Whorf, qui réserve à la langue le rôle de *prius* de l'itér cognitif de l'individu. Selon les deux linguistes américains, la langue n'est pas seulement le principal moyen d'expression des idées de chacun, mais aussi

l'élément clé qui influence la perception de ces idées et l'activité sociale. La langue n'est pas à voir comme un simple instrument à travers lequel la communication se réalise, mais aussi en tant que moyen qui nous permet d'avoir une perception de la réalité bien déterminée selon notre culture. Le cœur théorique de l'hypothèse Sapir-Whorf est à rechercher dans les travaux de Von Humboldt, lequel avait supposé la nature de la langue en tant que *Weltanschauung*. Le chercheur allemand, déjà en 1836, avait avancé l'idée que les différentes langues conditionnent la vision du monde des locuteurs en traçant dans la perception de la réalité des zones de lumière ou des zones sombres.

Pour reprendre la métaphore utilisée par Hofstede, chacun possède un *software of the mind* (cité par Balboni, 2013: 164) qui véhicule les éléments fondateurs de sa culture lors de l'échange communicatif. Au-delà de la maîtrise de l'anglais en tant que lingua franca, l'échange communicatif entre des individus de nationalités différentes se caractérise par l'adoption de points de vue différents. Cette hypothèse trouve appui aussi chez Heinz Wismann, président de l'Observatoire des Études Classiques en Europe:

«Or la langue n'est pas seulement un code, un support permettant à un message d'arriver à destination. Elle est d'abord une culture, à savoir un milieu historique, où chacun élabore ce qui compte pour lui et cherche à faire émerger quelque chose comme une identité, dans une construction infinie, toujours ouverte, par laquelle il se projette dans l'avenir». (Wismann, 2009: 43)

De plus, l'acquisition d'une langue dévoile un caractère bien plus complexe que le seul apprentissage de la grammaire et des normes à appliquer. Plusieurs chercheurs ont démontré qu'aborder une nouvelle langue implique un impact sur sa propre identité, sur les modalités de la pensée, sur la manière de se rapprocher de l'autre:

«À travers ses choix de langue, à travers les marques transcodiques qu'il utilise, c'est bien son identité langagière, sociale – que l'individu exprime et (re)construit lors de chaque événement de communication. En situation de contact de langues c'est ainsi l'ensemble du comportement langagier qui peut être interprété en termes d'actes d'identité par lesquels les interlocuteurs révèlent ou revendiquent leur identité». Boyer (1997: 162)

Dans ce contexte, nous faisons référence aussi aux études accomplies par Dörnyei (2009 : 276) sur le thème de l'identité linguistique de l'apprenant de langue étrangère. Au moment où nous apprenons une langue, nous avons la sensation de nous dédoubler, de voir un autre «self» idéal, compétent dans la langue étrangère. C'est ce que Dörnyei identifie comme *Ideal L2 Self*.

Quand nous apprenons la langue en question, le processus d'identification s'étend au-delà de la seule compétence de la norme, en impliquant ainsi les valeurs culturelles que la nouvelle langue véhicule. Comme Calvet le souligne:

«Car la langue remplit une fonction identitaire. Comme une carte d'identité, la langue que nous parlons et la façon dont nous la parlons révèle quelque chose de nous: notre situation culturelle, sociale, ethnique, professionnelle, notre classe d'âge, notre origine géographique, etc., elle dit notre identité, c'est-à-dire notre différence. L'identité est en effet essentiellement un phénomène différentiel: elle n'apparaît que face à l'autre, au différent, et elle peut donc varier lorsque change l'autre. Nous avons donc différentes identités lorsque nous possédons plusieurs langues ». (Calvet, 2001: 6)

L'interaction linguistique et culturelle proposée par l'approche plurilingue permet à chacun d'opérer une réflexion qui implique la mise en discussion de soi-même lors du contact avec l'autre. Connaître la langue et la culture de l'autre nous permet de prendre conscience aussi

de notre culture. À ce propos, Fouquet nous suggère une démarche indispensable dans le contact plurilingue et pluriculturel avec l'autre:

«Être à l'écoute des différentes langues est un outil indispensable pour se laisser interroger et enrichir par des cultures différentes et par les fonctionnements sociaux qu'elles élaborent au quotidien». (Fouquet, 2009: 205)

1.2 Une approche pour une didactique plurilingue de langues apparentées: l'intercompréhension des langues romanes

Après avoir abordé les nécessités du plurilinguisme et ses implications vers une politique linguistique et interculturelle, passons à ses implications pour la didactique des langues proches.

Si le CECR a ouvert le chemin vers le développement de la *compétence plurilingue et pluriculturelle*, il y avait l'exigence de penser un instrument pour créer des curriculums et des programmes d'enseignement des langues. C'est pourquoi, en 2007 le Centre européen des langues a donné le jour au *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (CARAP).

L'adjectif *plurielles* se réfère à la volonté de concevoir des activités pour l'enseignement incluant plusieurs langues à la fois. Le CARAP est donc à considérer en tant que référentiel de compétences, selon une conception d'un enseignement qui voit la mise en relation de plusieurs langues comme un avantage. Le CARAP a le mérite d'avoir intégré des compétences telles que savoir-être, savoir-faire, aux côtés de la compétence linguistique. En ce qui concerne notre recherche sur les langues proches, en particulier les langues romanes, le CARAP nous offre la possibilité de définir les stratégies d'action pour le passage d'une langue

à l'autre en profitant du pré-acquis.

Nous citons ici la ressource permettant à l'apprenant de réfléchir sur ce qu'il sait déjà, afin d'aboutir à la compréhension ou bien à la production dans une autre langue :

« 5.1 Savoir exploiter les ressemblances entre les langues pour des stratégies de compréhension /de production linguistique.

5.1.1 Savoir construire un ensemble d'hypothèses / une «grammaire d'hypothèses» concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues

5.1.2. Savoir identifier des bases de transfert <élément d'une langue qui permet un transfert de connaissance entre langues [inter-langues] / à l'intérieur d'une langue [intra-langue]>

5.1.3. Savoir effectuer des transferts inter-langues (/transferts d'identification <qui établit un rapport entre un élément identifié de la langue familière et un élément à identifier de la langue non familière>[...]

5.1.3.1. Savoir effectuer des transferts de forme / déclencher le transfert selon les régularités et irrégularités interphonologiques et intergraphématiques et selon les caractéristiques interphonétiques ou interphonologiques.

5.1.3.2. Savoir effectuer des transferts de contenu (sémantique) <savoir reconnaître les significations-noyau à l'intérieur des correspondances de signification>.

5.1.3.3. Savoir établir des régularités grammaticales en langue non familière sur la base de marques et/ou relations à la fois fonctionnelles et sémantiques en langue familière / effectuer des «transfert de fonctions».

5.1.3.4. Savoir établir des transferts pragmatiques <savoir établir une relation entre les conventions communicatives de sa propre langue et celles d'une autre langue>

5.1.4. Savoir effectuer des transferts intra-langue préparant / prolongeant les transferts interlangues

5.1.5 Savoir contrôler les transferts effectués » (CARAP, 2007 : 54)

Le CARAP reconnaît et met en évidence quatre approches plurielles déjà existantes. Il s'agit de: l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, la didactique intégrée ou CLIL et

l'intercompréhension entre les langues proches.

Parmi les approches plurielles que le CARAP distingue, nous allons présenter un outil capable de faciliter le plurilinguisme, à savoir, l'approche d'intercompréhension des langues romanes.

Il s'agit d'une approche plurilingue, et donc d'une pratique qui vise au développement de la conscience plurilingue, en suivant ainsi la voie tracée par le CECR.

Mais quel est le principe inspirateur de l'intercompréhension des langues romanes? Et quelles sont ses implications didactiques?

Si nous envisageons le terme *intercompréhension*, nous comprenons que cette dernière se fonde sur le potentiel de compréhension réciproque partagé par différentes langues appartenant à la même souche linguistique. Comme Jamet le souligne, le mot *intercompréhension* apporte une valeur nouvelle à celui de *compréhension*. En effet:

«Rispetto al termine “comprensione”, il termine “intercomprensione” si situa all'interno di un modello comunicativo – ideale- in cui locutore ed interlocutore si capiscono pur non condividendo lo stesso codice linguistico- di cui il prefisso “inter”. La diversità dei codici viene tuttavia circoscritta all'interno dell'unità rappresentata da un medesimo ceppo linguistico che accomuna le lingue di ognuno dei partecipanti all'evento comunicativo». (Jamet, 2005: 116)

C'est ainsi que les pionniers de l'intercompréhension ont concentré leur attention au développement des habilités réceptives en profitant des ressemblances entre les langues apparentées. Dans ce domaine de recherche les projets se sont multipliés, en permettant d'apporter un nouveau sens au terme *intercompréhension*:

«È così che dalla descrizione di una situazione comunicativa ideale atipica, il termine “intercomprensione” è venuto a designare prima il processo di comprensione di una LS vicina e

poi una corrente metodologica di insegnamento/apprendimento delle lingue affini, basata sullo sviluppo delle abilità separate e sul riconoscimento delle somiglianze, la quale è tuttora in corso di elaborazione attraverso varie sperimentazioni originali nate a partire dagli anni Novanta». (Jamet, 2005: 117)

Nous allons tracer maintenant les principes qui sont à la base de l'intercompréhension et les stratégies dont les apprenants se servent. Tout d'abord il est nécessaire de comprendre que dans le contexte d'intercompréhension le concept clé de *langue étrangère* a été reformulé, du fait que dans une situation où plusieurs langues apparentées coexistent aucune langue ne se révèle complètement inconnue ou inaccessible aux autres.

C'est le cas des langues romanes, qui ont fait l'objet d'étude des théoriciens de l'intercompréhension sur la base du *principe de proximité*. Comme Teyssier le souligne:

«L'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain sont cinq langues issues du latin.

Pour celui qui en sait une, il est facile de comprendre aussi les autres». Teyssier (2004: 14)

L'intercompréhension des langues romanes devient une démarche possible à partir de leur proximité génétique, qui nous permet de profiter des ressemblances qu'elles présentent du point de vue morphologique, phonétique, lexical et syntaxique.

Or, cette proximité des langues a donné lieu à des résultats encourageants qui ont permis d'explicitier des stratégies comme l'identification de *ponts* ou la mise en place de l'*approximation*. Plusieurs expériences ont démontré qu'il est possible de surmonter les frontières qui séparent les langues voisines, en faisant recours à des régularités identifiables lors du passage d'une langue romane à une autre. Comme Escudé et Janin l'affirment:

«Les *ponts* sont des phénomènes de régularités graphiques et/ou phoniques de langue à langue. Un élève aura tôt remarqué que les finales de mot en *-té* français sont souvent *-tà* en italien, *-tad* et *-dad* en castillan, *-dade* en portugais, *-tate* en roumain, *-tat* en occitan et catalan». (Escudé; Janin, 2010: 42)

Même la *stratégie d'approximation* apparaît efficace lors de l'activité d'intercompréhension. C'est à Claire Blanche Benveniste que nous devons cette intuition qui se réfère au recours aux éléments que l'apprenant maîtrise déjà au lieu de se bloquer et d'interrompre l'acte communicatif. En se détachant du concept d'ambiguïté, le processus d'approximation est à se considérer bénéfique, du fait que, comme Escudé et Janin le soulignent (en citant Benveniste):

«Les termes qui nous paraissent vagues et imprécis sont en fait indispensables, car si tous les termes étaient précis et si toutes les informations étaient donnés sous une forme compacte et rigoureuse, suivre une conversation exigerait un effort de concentration considérable». (Escudé; Janin, 2010: 46)

Les premiers projets d'intercompréhension se sont concentrés sur la compétence réceptive de l'écrit, à travers la proposition des lectures visant à repérer les ressemblances linguistiques parmi les langues. C'est le cas des matériaux créés par les méthodes *EuRom4* (1997), *Galatèa* (1996) ou encore *EuroComRom* (2004).

Les projets cités ci-dessus ont été conçus selon les principes fondateurs de l'intercompréhension *principe de la simultanéité*, c'est-à-dire que plusieurs langues ont été prises en considération lors de la même activité pédagogique. Ce procédé permet de comparer et de prendre conscience des similarités linguistiques propres aux langues

romanes et le développement de stratégies aptes à reconnaître les récurrences intervenantes lors du passage d'une langue à l'autre.

D'autres projets, comme *Ariadna* (1994-1999) e *Minerva* (1999-2003), ont commencé ensuite la réflexion sur la réception de messages oraux, pour aboutir à la compréhension des journaux télévisés ou des documents oraux provenant d'autres pays.

En particulier Minerva prend son inspiration du principe déclaré dans le Livre Blanc (1995), qui reconnaît la nécessité du plurilinguisme en tant qu'élément essentiel pour la définition identitaire de la société européenne. Comme Benucci (2005: 63) nous l'explique, Minerva expérimente des matériaux qui permettent la mise en place de processus cognitifs par les apprenants. Ce projet se fonde sur le principe des *compétences partielles* formulé par le CECR, qui se réfère non seulement aux activités linguistiques, mais aussi aux compétences générales et extralinguistiques déjà acquises. Minerva propose à l'apprenant des matériaux conçus pour profiter des compétences pragmatiques déjà possédées par l'apprenant dans sa langue maternelle.

En ce qui concerne le choix des textes à utiliser dans la démarche intercompréhensive, Minerva vise à préférer des documents qui s'accordent aux intérêts des apprenants et activent les mécanismes cognitifs de l'apprentissage.

Lors de la phase de compréhension écrite, deux stratégies sont mises en place pour aboutir au sens du texte: d'un côté le processus *bottom up*, de l'autre celui *top down*. Comme Caddéo et Jamet le soulignent:

«- au cours du premier, (appelé bottom up: du bas vers le haut), le lecteur s'appuiera sur ce qu'il connaît déjà de l'écrit (reconnaissance du mot en mettant en relation la graphie et sa correspondance orale);

- au cours du second (dit top down: du haut vers le bas), le lecteur invoquera d'abord tout indice contextuel et extralinguistique lié à ses connaissances antérieures du monde, puis il s'appuiera sur ce qu'il sait du rapport entre l'organisation du monde et la langue (constitution des réseaux et champs lexicaux pour décrire l'expérience). Par exemple, si j'ai compris que le texte parle de la crise économique, je peux anticiper des mots qui sont liés à cette réalité (chômage, salaires, banques, inflation, etc.). Ces connaissances préalables orienteront compréhension». (Caddéo; Jamet, 2013: 67)

D'autres chercheurs ont mis au point des projets intercompréhensifs dans un contexte de réception et intercommunication. Dans ce contexte, le programme interactif *Galanet* se base sur une plateforme en ligne où les participants communiquent entre eux écrivant chacun dans sa langue native.

Le programme, qui a été créé en 2001 sous la coordination de Christian Degache, constitue une pratique tout à fait encourageante et vise à mettre en relief des stratégies clés dans l'échange communicatif et culturel avec l'autre. Dans l'optique de l'intercommunication, cette nouvelle frontière de l'intercompréhension ouvre à l'apprenant des nouvelles voies d'action: formuler à nouveau un concept qui n'a pas été compris par l'interlocuteur, se rapprocher à la langue de l'autre, recourir au lexique panroman, utiliser les stratégies de médiation propres à la méthode du tandem.

Cette démarche offre à l'apprenant la possibilité d'accéder au potentiel didactique que l'approche plurilingue réserve par rapport aux approches traditionnelles d'apprentissage d'une langue. En effet, d'après Vigner:

«Tout apprentissage d'une langue met en jeu des compétences transférables à l'apprentissage d'autres langues, dès lors que ces compétences sont plus clairement identifiées et qu'elles ne

s'exercent pas forcément à propos des seules langues curriculaires». Vigner (2008: 19)

Le postulat de Vigner est le point de départ de plusieurs projets d'intercompréhension des langues romanes. Le principe de compétence plurilingue transférable promu par l'intercompréhension nous apparaît encore plus clair face à la théorie de l'interdépendance des langues, ou théorie de l'iceberg, formulée par Jim Cummins en 1981.

Selon le linguiste irlandais, les habiletés cognitives et les connaissances profondes de l'apprenant peuvent être comparées à la base d'un iceberg, dont la partie émergée est constituée en revanche par les compétences linguistiques superficielles (fig. 1). D'après cette métaphore, chez une personne qui maîtrise plusieurs langues nous trouverons plusieurs pointes liées à la même base située sous le niveau de l'eau.

L'observateur qui se trouve au-dessus de la surface est en mesure de voir uniquement les sommets (L1, L2), apparemment séparés. En réalité les langues maîtrisées par un individu sont toutes connectées à une base commune formée par les compétences cognitives et linguistiques sous-jacentes.

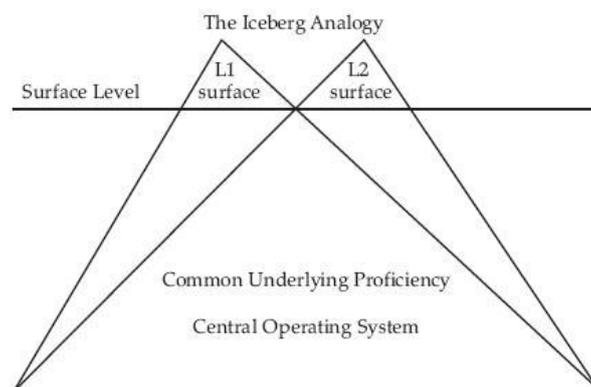


Figure 1

Ainsi, nous pouvons comprendre que les langues sont interdépendantes et que le recours à une ou plusieurs langues déjà apprises ne nuit pas à l'acquisition d'une nouvelle langue. Il est vrai donc selon cette métaphore, que l'apprenant ne part jamais de zéro dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère.

Dans le contexte de notre recherche en didactique de l'italien, la théorie de Cummins nous dévoile les avantages de l'apprenant francophone maîtrisant aussi la langue espagnole. Dans la didactique des langues romanes, le processus d'intercompréhension se caractérise par sa tendance à s'appuyer sur des moyens déjà disponibles à l'interlocuteur dans un contexte de contact entre langues proches. Selon Gayo:

«Sur le plan didactique, reconnaître et encourager l'intercompréhension demande de combattre une forme de *cécité linguistique* qui tend à isoler les langues et à considérer le processus d'acquisition d'une langue donnée comme entier et autonome». (Gayo, 2008: 134)

La possibilité d'identifier les éléments partagés par les trois langues apparentées ici impliquées sera sans doute un avantage pour l'apprenant francophone. En effet, l'apprenant qui arrive à reconnaître les similarités systématiques à partir des langues qu'il maîtrise déjà sera beaucoup plus motivé à bâtir sa compétence linguistique dans la langue cible.

Il est essentiel de comprendre que le potentiel offert par les principes de l'intercompréhension donne à l'apprenant l'opportunité de développer son apprentissage de la langue italienne de manière autonome et efficace, surtout au niveau débutant. Les experts de la méthode d'intercompréhension *EuroComRom* affirment que le moment le plus délicat dans l'apprentissage d'une nouvelle langue est la phase initiale, pendant laquelle l'élève se trouve totalement désorienté face aux particularités d'une langue inconnue. À ce moment

spécifique l'apprenant se trouve à douter de ses capacités, ce qui entraîne une chute considérable de sa motivation.

Les études conduites dans le domaine de la didactique des langues nous rappellent le rôle primaire de la motivation dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'apprenant parviendra à l'autonomie lors de l'apprentissage de la langue seulement s'il sera soutenu par la motivation, le vrai moteur de l'apprentissage. Nous faisons référence ici au modèle ego-dynamique élaboré par Renzo Titone, qui reconnaît à la motivation le rôle de moteur de l'apprentissage. L'enseignant est censé doter chaque élève des stratégies à utiliser pendant le processus d'apprentissage. Si le processus d'apprentissage se révèle positif sans comporter un effort excessif, l'ego de l'apprenant sera motivé à poursuivre l'étude de la langue.

La clé de voute pour surmonter ce moment critique est donc la mise en place d'une stratégie permettant d'éviter grands efforts immédiats lors du passage de la langue connue à la langue cible. Une solution proposée par la méthode *EuroComRom*, l'étudiant est facilité dans le passage vers la langue cible du fait qu'il se trouve face à ce qu'il connaît déjà, aux éléments lexicaux partagés, aux phénomènes de régularité structurelle des langues apparentées. Très tôt dans l'apprentissage, l'étudiant prendra conscience des compétences déjà acquises, ce qui aura un effet bénéfique sur la motivation à l'étude. L'étudiant découvre en premier lieu tous les aspects de la nouvelle langue qu'il arrive déjà à comprendre grâce aux mécanismes d'intercompréhension et ensuite il comprend le potentiel du capital linguistique «immergé» qu'il possède sans n'avoir accompli aucun effort supplémentaire. La démarche suivante comportera l'investissement de ce capital linguistique au cours de la nouvelle aventure d'apprentissage d'une nouvelle langue cible.

Pour mieux comprendre le potentiel de l'intercompréhension dans le contexte européen, Balboni apporte une considération qui jette une lumière indispensable sur ce sujet:

«Le lingue romanze possono sedere alla pari con le altre se diventano consapevoli di essere lingue romanze inter-comprensibili», non semplicemente «francese», «spagnolo», «catalano» e così via». (Balboni, 2005: 5)

Comme Balboni le souligne, la seule clé qui donne lieu à une compréhension réciproque des langues et des pays dans lesquels ces langues sont parlées est la conscience de ces langues d'appartenir à un ensemble, où elles peuvent se reconnaître sur la base des principes de similarité de la même origine latine. Comme Grin nous le fait noter, une telle conscience aura des répercussions au niveau des politiques linguistiques:

«L'intercompréhension n'est pas qu'une méthode pédagogique: c'est aussi une approche, une stratégie qui prend tout son sens quand elle fait partie d'une politique linguistique explicite et qu'elle est combinée à d'autres instruments de politique linguistique». (Grin 2008: 23)

1.3 Observations sur l'enseignement des langues dans le système scolaire français

En 2001, le Ministre de l'Education Nationale Jack Lang avait lancé un programme d'optimisation et renforcement de l'enseignement des langues vivantes à l'école, en déclarant: «Ma conviction est que la maîtrise des langues vivantes est une condition de la réussite personnelle et professionnelle de tous les élèves». (Legendre, 2003)

Si nous envisageons la situation de l'enseignement des langues vivantes dans le système scolaire français, nous voyons que l'apprentissage d'une langue étrangère est prévu déjà à partir du premier degré. En effet, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République du 8 juillet 2013, déclare que l'enseignement d'une langue étrangère est prévu pendant une heure et demie par semaine déjà à l'école élémentaire. La raison d'un tel règlement est à relier au principe de l'enseignement précoce des langues étrangères, selon lequel il faudrait profiter le plus possible de la plasticité du cerveau de l'enfant et de sa sensibilité à l'acquisition des phonèmes des langues naturelles. Il s'agit d'une capacité qui n'est pas accessible pendant l'âge adulte.

Même si l'anglais occupe une place dominante en tant que langue étrangère apprise par les élèves du premier degré, il est nécessaire de noter que son enseignement n'est pas imposé. Après l'anglais, les trois langues enregistrant un pourcentage d'apprenants significatif sont l'allemand, choisi par le 16,40% des élèves, l'espagnol, 2,23%, et l'italien, 1,32%. La raison qui oriente les parents des élèves au choix de l'allemand pourrait se relier à l'opinion assez répandue qui voit l'allemand comme une des langues préférées par les classes sociales élevées.

TABLEAU 1

Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais	Russe	Autres langues étrangères	Langues régionales
16,40%	78,57%	0,06%	2,23%	1,32%	0,25%	0,03%	0,22%	0,92%

(Répartition des groupes d'élèves du cycle III de l'école primaire selon la langue étudiée à la rentrée 2002 - France métropolitaine + DOM - Public) - *Source: www.senat.fr*

En lisant la déclaration du Haut Conseil de l'évaluation de l'école publiée pendant le mois d'octobre 2005, nous comprenons encore une fois l'effort accompli par la France en vue du plurilinguisme:

«Que la France continue à ne donner ni caractère obligatoire, ni primauté à l'enseignement de l'anglais, ce qui n'aurait de doute façon guère de conséquences pratiques, puisque la plupart des élèves l'apprennent déjà, mais ce qui aurait des conséquences politiques particulièrement importantes, puisque notre pays cautionnerait ainsi l'hégémonie linguistique vers laquelle tend l'Europe». (Herreras, 2008: 43)

Cette mesure est appréciable non seulement pour son caractère d'ouverture dans le domaine de l'apprentissage linguistique, mais aussi en raison d'une ouverture culturelle qui est essentielle en vue de l'éducation à la diversité dans le contexte des sociétés complexes.

Les statistiques du Ministère de l'Education Nationale confirment l'hégémonie de l'anglais, mais rapportent des données encourageantes pour l'espagnol à partir de l'année scolaire 2000-2001, surtout dans les académies du sud:

«En réalisant une moyenne à partir de l'année scolaire 2000-2001, nous constatons que dans l'académie de Toulouse 17% des élèves du premier degré étudient l'espagnol; dans l'académie de Montpellier, 8% des élèves l'étudient». (Herreras, 2008: 41).

À la sortie de l'école primaire les enfants ont acquis le niveau A1 du CECR et se trouvent à affronter l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (Langue Vivante 2) au collège, à partir de la classe de quatrième pendant trois heures par semaine.

Quant au lycée, outre l'enseignement obligatoire de deux langues étrangères, les élèves ont

la possibilité d'apprendre une troisième langue facultative pour toutes les séries générales.

Selon le rapport au Sénat, les programmes de l'Éducation Nationale prévoient un choix très riche en ce qui concerne les langues proposées au cours de l'enseignement secondaire:

- en LV1, un éventail de 12 langues étrangères est offert (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu moderne, italien, japonais, néerlandais, polonais, portugais, russe);
- pour la LV2, nous pouvons constater l'ajout du turc et de plusieurs langues régionales (basque, breton, catalan, corse, créole, gallo, langues mélanésiennes, langues régionales d'Alsace, langues régionales des pays mosellans, occitan-langue d'oc, tahitien).

Il s'agit d'une proposition très variée qui rend compte de la volonté de l'état français d'appuyer les actions de la politique linguistique européenne qui vise le plurilinguisme.

D'après les données du Ministère de l'Éducation Nationale, nous pouvons apprendre que le pourcentage d'élèves français qui choisissent l'espagnol pendant l'enseignement secondaire est très élevé¹:

TABLEAU 2

	1970-71	1980-81	1985-86	1990-91	1995-96	1999-00	2004-05
Allemand	19,4	17,9	23,9	25,7	23,9	20,1	16,1
Anglais	65,9	67,4	87,3	93,1	94,8	95,6	96,8
Espagnol	11,6	12	20,4	26	29,1	33,1	38,6
Italien	2,4	1,9	3	3,3	3,5	3,9	4,5

«Le nombre d'élèves apprenant l'espagnol en France pendant l'année 2004-2005 (comme première, seconde et troisième langue), représente un pourcentage non négligeable (38,6%)».
(Herreras, 2008: 12)

¹ Source du tableau: Herreras, 2008: 12, selon son élaboration des données du Ministère de l'Éducation Nationale.

Il s'agit d'un pourcentage très considérable si nous l'envisageons en rapport avec les autres langues présentes dans le monde scolaire français:

«Certes, ce pourcentage reste très loin de celui de l'anglais (96,8%), mais l'espagnol est mieux placé que l'allemand (16,1%) et l'italien (4,5%) qui sont les deux autres langues les mieux représentées dans le système éducatif».(Herreras, 2008: 13)

Si nous examinons la situation de l'italien, nous constatons une évolution graduelle des effectifs à partir de l'année 1985-86, jusqu'à l'année 2004-05.

Même au sénat français la situation du plurilinguisme à l'école est prise en considération. Le rapport d'information présenté par le sénateur Jacques Legendre sur le thème de l'enseignement des langues étrangères en France, souligne encore une fois la tendance généralisée des élèves français à choisir du couple anglais-espagnol:

«L'espagnol consolide d'année en année sa position de LV2 majoritaire: 62 % des lycéens des filières générales et technologiques optent en faveur de l'espagnol, et près de 70 % des collégiens, ce qui laisse présager un renforcement de la tendance dans les années à venir».
(Legendre, 2003)

Le rapport au sénat cité ci-dessus nous donne l'opportunité de réfléchir sur les raisons qui motivent un choix si manifeste vers l'anglais et l'espagnol. D'un côté, une langue qui se confirme encore une fois la langue des échanges internationaux, avec son statut de lingua franca. De l'autre côté une langue romane, parlée dans un pays si proche de l'Hexagone:

««Les élèves et leurs familles y trouvent un équilibre, dans leur perception des langues, entre une «langue de communication», l'anglais, qui jouit de l'étiquette de «langue internationale»,

et une «langue de loisir», l'espagnol, autrement dit entre une «langue utile» et une «langue facile»». (Legendre, 2003)

Le critère du choix semble révéler des motivations qui vont au-delà des simples considérations liées à la possibilité d'usage des langues étrangères dans le contexte international, en effet:

«L'image renvoyée par le pays est également un critère déterminant: si cela est un handicap pour l'allemand ou le russe, pays perçus à tort comme peu dynamiques sur le plan culturel, il est incontestable et incontesté que la montée en puissance de l'espagnol est portée par le succès de la vague «latino» et l'«*effet Costa del Sol*». (Legendre, 2003)

Les différents critères qui conduisent le choix des élèves français au long de leur parcours scolaire, se confirment pendant la suite des études à l'université. Comme Legendre nous l'indique, la tendance à préférer l'étude de l'anglais et de l'espagnol est très répandue:

«La prépondérance de l'anglais est ainsi très nette à l'université, alors qu'une gamme de 103 langues est proposée en 2000-2001, 63,9% des étudiants de la filière langue apprennent l'anglais; 28,4% choisissent l'espagnol et seulement 13,2% l'allemand. L'italien vient ensuite avec 6% des étudiants de la discipline, suivi de l'arabe (3,5%), du chinois (2,5%) et du japonais (2,4%) qui attirent chacun plus de 3000 étudiants, enfin le russe (2,3%) et le portugais (1,5%). La proximité géographique influence le choix de la spécialité: 20% des étudiants en langues choisissent l'allemand dans les académies de l'Est». (Legendre, 2003)

Comme les données le confirment, le choix d'apprendre la langue espagnole caractérise le parcours scolaire de la majorité des élèves français. L'usage si répandu de la langue espagnole par le public francophone nous aide à tracer une direction pour la suite de notre

recherche, finalisée à la proposition d'un module d'intercompréhension propédeutique à un cours d'italien langue étrangère.

Tout au long de la période de recherche accomplie au Centre Italiance, les apprenants aux niveaux A1 et A2 d'apprentissage de l'italien recouraient souvent à l'espagnol pour aboutir à la production orale dans la langue cible, même pendant des activités de rôle-play.

De ça, il en résultait la réponse un peu amusée de l'enseignant: «è corretto in spagnolo, ma non in italiano!». De leur côté, les apprenants justifiaient leurs productions en avançant l'argumentation suivante: «J'étudie l'espagnol depuis mon enfance, il est presque naturel pour moi de le rapprocher de l'italien».

A la lumière des savoir-faire formulées par le CARAP, la réponse de l'élève nous donne l'occasion de comprendre le potentiel du plurilinguisme dans le processus d'apprentissage des langues apparentées, tant pour la compréhension que pour la production.

Comme nous l'avons vu lors de ce chapitre, la proximité des langues romanes permet la mise en place de plusieurs stratégies lors du passage d'une langue à l'autre. Or, comme Teyssier (2004 : 16) nous le rappelle, le français s'identifie comme langue romane « du nord », par rapport à l'espagnol et à l'italien, qui font partie des langues « du sud ». Par conséquent, les apprenants francophones maîtrisant déjà l'espagnol, seront facilités dans l'apprentissage de l'italien en tant que langue étrangère, en profitant de l'espagnol en tant que langue pont dans le passage du français à l'italien.

CHAPITRE 2

Elaboration d'un module d'intercompréhension propédeutique a un cours d'italien langue étrangère pour un public francophone

Notre réflexion lors de ce chapitre prend son point de départ d'une considération avancée par Caddéo et Jamet:

«Les principes de l'intercompréhension, à savoir développer ou renforcer la compétence de compréhension en langue étrangère, sur la base de la parenté ou du voisinage et des stratégies inductives, peuvent être mis au service de l'apprentissage d'une seule langue cible, à condition néanmoins de réaménager les parcours désormais traditionnels – et cela serait une nouveauté dans le panorama de l'enseignement traditionnel». (Caddéo; Jamet, 2013: 137)

La ressemblance des langues proches et la mise en place des stratégies inductives constituent le point de départ des approches plurielles et, par conséquent, de l'intercompréhension. Si nous considérons les résultats positifs des expériences intercompréhensives, il serait intéressant de profiter des atouts de cette approche dans la classe de langue étrangère, et donc pour l'acquisition d'une seule langue cible.

Ainsi, notre intention est d'élaborer des matériaux didactiques à utiliser lors d'un cours d'italien auprès d'un public francophone. Ces matériaux seront créés pour renforcer la compétence réceptive de l'écrit d'une seule langue cible, à savoir l'italien, en profitant des ressemblances entre le français (langue source), l'espagnol (langue pont) et l'italien (langue cible). Or, quels sont les éléments à considérer pour atteindre notre but?

2.1 L'approche communicative à la lumière du plurilinguisme

Est-il possible de concilier les nécessités de l'approche communicative avec les principes de l'intercompréhension?

D'après Jamet² l'approche communicative est censée recevoir une nouvelle définition à la lumière des innovations apportées par l'approche d'intercompréhension.

Il faut d'abord rappeler que l'approche communicative traditionnelle, élaborée dans les années 70, vise à doter l'apprenant de toutes les habilités productives et réceptives pour aboutir à la compétence communicative dans la langue étudiée. L'objet langue est donc conçu en tant qu'instrument actionnel pour faire face aux besoins communicatifs de l'apprenant dans différents contextes sociaux. De la même manière, l'approche intercompréhensive partage avec l'approche communicative la vision de la langue en perspective actionnelle.

Toutefois, il faut souligner que la nouvelle approche développe une démarche d'apprentissage de portée innovatrice. En premier lieu, elle vise à une communication exolingue, où plusieurs langues sont concernées, en profitant de la proximité des langues apparentées.

En outre, la nouveauté apportée par l'intercompréhension dans le domaine de la didactique des langues est la mise en place du principe des habilités séparées issu de la notion de *compétences partielles* formulée dans le CECR (2001).

Cette démarche se détache de l'approche communicative traditionnelle, basée sur le principe de l'input compréhensible élaboré par Krashen. D'après ce dernier, les différentes

² Dans son article "Ripensare l'Approccio comunicativo alla luce dell'Intercomprensione", en cours de publication.

compétences devraient progresser de manière parallèle et graduelle du niveau A1 jusqu'au niveau C2.

Comme nous le rappellent Escudé & Janin (2010: 51), la progression des compétences conçue selon l'approche d'intercompréhension conduit à des résultats très intéressants:

Progression traditionnelle

Habilité	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire	→					
Écouter	→					
Parler	→					
Écrire	→					

Progression appuyée sur l'intercompréhension

Habilité	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire	→					
Écouter			←	←		
Parler			←	←		
Écrire			←	←		

En examinant le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que l'approche d'intercompréhension se concentre sur les habilités réceptives, à savoir la compréhension écrite et la compréhension orale, en s'appuyant sur les langues déjà connues et permet d'arriver à des résultats plus élevés plus rapidement. De ce fait, penser une progression uniforme dans toutes les compétences n'est pas forcément le bon modèle.

Du fait d'une progression plus rapide pour ce qui concerne les compétences réceptives, l'apprenant pourrait arriver à atteindre des résultats meilleurs également dans le processus évolutif des autres compétences. C'est là notre hypothèse. C'est ainsi que la démarche que nous proposerons ouvre le chemin pour la mise en place de nouveaux curriculums qui

puissent concilier les deux approches.

Dans cette optique, l'approche d'intercompréhension se configure en tant que dispositif de support à l'apprentissage de la langue cible. Comme Caddéo et Jamet le soulignent (2013: 138), cela implique la proposition d'un cours consacré à l'enseignement d'une langue où un tiers du temps sera accordé à la compréhension selon une approche s'appuyant aux langues déjà acquises.

C'est en raison de ces considérations que nous visons à élaborer des matériaux didactiques analysés selon les principes de l'intercompréhension, à utiliser lors d'un cours d'italien s'adressant à un public francophone. Surtout aux niveaux élémentaires de l'apprentissage de l'italien, la parenté linguistique reliant l'italien au français et à l'espagnol sera un atout en vue de la compréhension écrite.

L'intention est de proposer ce module à un public d'adultes ou de jeunes adultes auprès d'un centre de langue et culture italienne en France. Les participants, de langue maternelle française, maîtrisent aussi l'espagnol. Il s'agit donc, idéalement, d'un public homogène à celui du Centre Italice. La proposition des textes sera effectuée auprès d'un public au niveau A1 de l'italien, selon 5 séances de 2 heures chacune. Ce type de public, se trouvant face à un texte en italien, pourra s'appuyer sur ses compétences acquises et sur des stratégies d'inférence pour aboutir à la compréhension. Il y a plusieurs avantages pour l'apprenant. En effet, selon Manuel Tost Planet (2005: 27), l'activité de lecture met à l'épreuve le potentiel inférentiel de l'apprenant, qui lui permet d'élaborer des stratégies efficaces.

En vue de porter l'attention des apprenants sur les ressemblances entre les langues romanes, c'est surtout à l'écrit que les correspondances sont visibles.

Tout d'abord, le texte écrit assume une valeur primaire grâce à sa stabilité et à son attitude à être observé pour produire des hypothèses sur le sens général.

Deuxièmement, l'exercice de compréhension écrite est préféré aussi en raison de la rapidité de la progression de la compétence réceptive. L'avancement rapide de cette compétence est dû au riche éventail d'instruments d'analyse fournis à l'apprenant. Ce dernier est en mesure de recourir aux connaissances acquises dans sa langue maternelle et dans une seconde langue romane, selon le principe de l'interdépendance formulé par Cummins, auquel nous avons fait référence lors du premier chapitre. Le recours au pré-acquis justifie l'enthousiasme des participants, comme si une magie leur avait révélé le sens du texte. Comme Jamet nous le fait noter :

« gli apprendenti scoprono di capire molto di più di quanto loro stessi pensavano in partenza, da un lato usando le zone di trasparenza e dall'altro mobilizzando tutte le conoscenze che possiedono già per il semplice fatto che parlano una o più lingue e che vivono in un mondo di cui conoscono schemi di funzionamento transculturali. Sviluppano quindi saperi e saper fare da un lato e una competenza molto riflessiva legata al saper apprendere sulla quale l'IC punta molto ». Jamet (2010: 80)

En raison des considérations illustrées ci-dessus, nous avons privilégié la création de matériaux selon un input authentique de niveau B1 déjà au début du parcours de l'apprenant de l'italien en tant que langue étrangère.

Venons maintenant à considérer la méthodologie selon laquelle nous affronterons l'activité. D'après une réflexion de nature neuropsychologique, Balboni (2013: 97) nous

rappelle que le processus de compréhension active les mécanismes logiques et linguistiques propres au cortex gauche du cerveau dans la même mesure que les opérations analogiques et globales du cortex droit. En outre, la perception et l'élaboration suivent le principe directionnel selon une démarche qui se développe de droite à gauche, de la globalité à l'analyse, du contexte au texte. Ce procédé si précis nous indique la direction à suivre pour construire nos ressources didactiques et conduire l'apprenant dans l'analyse des textes proposés pendant le cours d'italien en intercompréhension.

Selon les principes cités par Balboni, l'activité de compréhension d'un texte écrit dans le contexte de la classe de langue étrangère suit la démarche qui se développe selon les phases de motivation, globalité, analyse et synthèse.

Tout d'abord, avant de lire le texte, l'enseignant propose une activité visant à motiver l'apprenant. Il s'agit d'une étape fondamentale afin de stimuler l'intérêt des participants et introduire le sujet du texte.

Dans un deuxième temps nous passons à la phase de globalité, visant à saisir des informations concernant le paratexte et le sens général du texte. Lors de cette étape l'enseignant propose la lecture du texte à haute-voix, soulignant ainsi éventuelles ressemblances phonétiques. Les apprenants suivent la lecture du document écrit, pour saisir une compréhension générale.

Nous passons ensuite à la phase d'analyse, celle qui permet une réflexion plus profonde sur les ressemblances et les régularités entre le français, l'italien et l'espagnol. Or, pendant cette étape, l'apprenant sera appelé à accomplir de manière autonome une lecture du texte en prenant en considération les similitudes et les différences lexicales et phonographiques qui règlent le passage entre français, italien et espagnol. Cette démarche permet à l'apprenant

de s'interroger sur son autonomie et sur la mise en place des *savoirs- faire* définis par les descripteurs du CARAP (2007).

Pour atteindre son but, l'apprenant peut se servir d'un instrument très utile dans ce contexte. Nous faisons référence ici au principe des sept tamis, formulé par la méthode d'intercompréhension EuroComRom. Le mot tamis se réfère à l'acte de filtrer les éléments textuels, pour aboutir à l'identification des communes bases de transfert des éléments non transférables. Parmi les sept tamis nous distinguons:

«Le premier tamis, qui comprend le *lexique international*, à savoir les cultismes provenant des cultures antiques, des scientismes, et des néologismes, souvent avec une base latine ou anglo-américaine.

Le deuxième tamis, qui comprend le *lexique panroman*, à savoir le vocabulaire spécifique commun à la aux langues romanes.

Le troisième tamis, qui permet à l'apprenant d'utiliser de manière stratégique les éléments de parenté lexicale existant parmi les langues romanes afin de révéler les *correspondances de phonèmes*. C'est le cas de: *flamme, fiamma; oreille/orecchio* ou bien de *université/università*.

Le quatrième tamis, qui comprend *les graphies et les prononciations*.

Le cinquième tamis, qui permet de profiter de la correspondance *des systèmes syntaxiques* des langues romanes.

Le sixième tamis, qui permet de saisir les formules de bases de la *morpho-syntaxe* .

Le septième tamis, basé sur une liste de *préfixes et suffixes*». (Tost- Planet, 2005: 29)

Après le travail individuel, la classe sera appelée à une phase de travail collectif afin d'aboutir

à la transposition du texte dans la langue 1.

Dans un moment suivant, nous demandons aux apprenants d'identifier tous les mots italiens transparents au moins en français ou en espagnol, afin de les classer au tableau. De cette manière les correspondances entre les langues seront explicitées pour aboutir à la formulation d'hypothèses sur le fonctionnement des langues considérées. Les apprenants avanceront lors de ce moment leurs hypothèses sur les règles permettant le passage d'une langue à l'autre.

Comme nous le verrons au moment de l'analyse des textes, dans plusieurs cas, l'espagnol constitue un vrai transfert positif vers l'italien, où la seule connaissance de la langue source, à savoir le français ne pourrait pas conduire à la compréhension du mot considéré.

Plusieurs cas de transparences propres au lexique panroman seront pris en considération, en arrivant ainsi à comprendre la portée des ressemblances parmi les trois langues romanes et les avantages de l'approche plurilingue dans le processus d'apprentissage d'une seule langue cible.

C'est tout au long de cette étape que l'apprenant découvre que les mots transparents sont beaucoup plus nombreux que les mots opaques.

Or, la phase de synthèse conclut l'activité, dans le but de se rapprocher de l'expérience quotidienne de l'apprenant.

2.2 Définition des besoins du public cible et choix des textes

Pour créer des matériaux didactiques à utiliser lors d'un cours de langue italienne à travers l'approche d'intercompréhension, il est d'abord nécessaire définir le type de public auquel ce cours s'adresse.

Comme nous l'avons déclaré, notre intention est de proposer ce module à un public d'adultes ou de jeunes adultes au niveau d'italien A1 auprès d'un centre de langue et culture italienne en France. Les participants, de langue maternelle française, maîtrisent aussi l'espagnol. Les langues considérées lors de l'analyse du texte italien seront donc le français (langue source), et l'espagnol (seconde langue romane).

Mais, quelles sont les raisons qui motivent le choix de l'apprentissage de l'italien?

Comme Benucci le relève, les raisons de la diffusion de la langue italienne dehors l'Italie s'articulent selon trois typologies d'apprenants:

«1) Descendants d'immigrés en pays étrangers qui présentent différents niveaux de compétence de la langue italienne, en mesure du contact avec l'Italie, du niveau d'éloignement entre l'italien et la langue du nouveau pays et du prestige économique et culturel de l'Italie dans le pays où l'apprenant vit.

2) Apprenants étrangers qui sont fascinés par le patrimoine culturel italien et qui aiment se rendre en vacances en Italie.

3) Employés en activités professionnelles qui impliquent le contact avec des entreprises italiennes ou comportant des déplacements en Italie». (Benucci, 2007: 32)

Les profils cités ci-dessus sont confirmés aussi par les données recueillies dans le cadre de la

recherche *Italiano 2010*, conduite par le Ministère Italien aux Affaires Étrangères. Le but de l'enquête était celui d'évaluer les niveaux d'intérêt pour l'apprentissage de la langue italienne à l'étranger.

«Guardando alla motivazione indicata per prima dagli Istituti, spicca la netta maggioranza di questionari che scelgono “Tempo libero e interessi vari” (56%), a conferma dell'intatta immagine della lingua italiana come lingua di cultura: si consideri, infatti, che quasi tutte le risposte privilegiano, all'interno di questo fattore, le ragioni turistiche o l'amore per le espressioni dell'arte e della civiltà italiana. Al secondo posto si colloca, a notevole distanza, la risposta «Studio» (21%), seguita dalle altre due, che ottengono risultati molto vicini tra loro: «Lavoro» (13%) e «Motivi personali e familiari» (10%)». (Giovanardi; Trifone, 2010 : 151)

Ce qu'il en résulte est la perception qui relie la langue italienne au riche patrimoine culturel et artistique italien. Le tourisme, le travail et la famille sont les autres raisons qui motivent le choix de se rapprocher de la langue italienne.

Pour accomplir le choix des documents, il est nécessaire de prendre en considération à la fois les besoins objectifs et subjectifs de l'apprenant. Dans notre cas spécifique, les trois catégories désignées par Benucci orientent notre choix vers des documents repérables dans un contexte où l'apprenant pourrait se trouver. En ce qui concerne l'aspect motivationnel, le choix des documents sera orienté vers des sujets concernant le tourisme, l'art, et la cuisine italienne.

L'identification de l'approche d'apprentissage et du public cible nous donne des éléments clés pour choisir les textes qui seront proposés. Nous avons privilégié le choix de textes authentiques, en raison des plusieurs avantages que leur usage comporte.

De ce point de vue, le matériel authentique devient le point clé afin de construire un cours

riche et motivant, capable d'activer l'acquisition stable du *stimulus appraisal* théorisé par Schumann (1998).

Rappelons que Wilkins (1976), définit matériaux authentiques ceux qui étaient à l'origine destinés à des locuteurs natifs de la langue cible. Il s'agit donc de matériaux qui n'ont pas été adaptés par les manuels didactiques.

Comme Caon nous le confirme (2011: 16), le matériel authentique est à préférer en raison de son aptitude à véhiculer le caractère dynamique de la langue et de sa culture de référence. De plus, ce genre de matériel est à considérer comme une ressource tant pour la didactique de la langue que pour l'introduction d'éléments socio-culturels. Selon Branden (2000), le recours aux matériaux authentiques a des implications positives dans le degré motivationnel des étudiants.

Or, comme Jamet et Caddéo le déclarent, le choix de documents authentiques pour l'intercompréhension se révèle un défi. À savoir:

«Le défi est de proposer des échantillons de langue authentiques (c'est-à-dire non-trafié, non simplifiés, non artificiels) tout en mesurant leur accessibilité et leur interprétabilité».
(Caddéo-Jamet, 2013: 81)

2.3. Les matériaux didactiques

1) Il Parmigiano

Le texte suivant est un document authentique tiré du site des «Musei del cibo» de Parme. Il s'agit d'un texte expositif de 177 mots que l'apprenant d'italien aurait l'occasion de lire pendant un séjour culturel en Italie, au cours d'une visite aux «Musei del cibo» de la ville de l'Émilie-Romagne. Le texte proposé permet de concilier l'intérêt d'un vaste public. En effet, ce document s'adresse non seulement aux apprenants francophones qui se rendent en vacances en Italie, mais aussi à tous ceux qui désirent simplement en savoir davantage sur le célèbre fromage italien.

« In tavola: Scheda nutrizionale del Parmigiano-Reggiano

Non c'è alcun dubbio, il Parmigiano-Reggiano è il “re dei formaggi”, con ben ottocento anni di storia e di genuinità alle spalle. Si abbina, in scaglie dorate ed in cubetti, come *snack* o per aperitivo, con l'aceto balsamico tradizionale, con il miele, con le pere, con la marmellata. Grattugiato va sui maccheroni, sui risotti, nelle frittate, serve per dorare gli sformati, per arricchire i rustici, sulla pizza, nel *puré* di patate, con il brodo di gallina, con i tortellini, con le lasagne...è insomma presente ovunque in cucina. È un alimento completo con una notevole quantità di proteine nobili, vitamine, potassio, fosforo e tantissimo calcio. Utile quindi per la crescita dei bambini, nella dieta degli sportivi, per gli anziani che hanno bisogno di calcio, per le donne in gravidanza e in allattamento. Per la sua alta digeribilità i medici lo consigliano inoltre per le pappe dei più piccoli e per le diete degli intolleranti al lattosio e alle proteine del latte. Grazie alle sue caratteristiche è l'unico formaggio scelto per l'alimentazione degli astronauti ».

Source: <http://www.museidelcibo.it/>



Figure 2



Figure 3



Figure 4

Activité de motivation

Tout d'abord, avant de lire le texte, l'enseignant propose aux apprenants la vision de quelques photos, à l'aide des technologies présentes dans la salle, à savoir l'ordinateur et le projecteur. Il s'agit d'une étape fondamentale afin de stimuler l'intérêt des sujets concernés et de les fidéliser au long de l'activité.

- a) Che cosa rappresentano queste immagini?
- b) Fanno riferimento ad un'area geografica particolare? Quale?
- c) A tuo avviso, quale sarà l'argomento principale trattato nel testo?

Les étudiants seront appelés à partager leurs idées avec les autres apprenants, de sorte que plusieurs hypothèses puissent contribuer à former une idée générale.

Globalité

- d) A tuo avviso, il titolo fornisce qualche indicazione sul soggetto trattato nel testo?
- e) Da quale tipo di ente o associazione è stato tratto il testo?

Dans un deuxième temps, l'enseignant passera à la lecture du texte en italien, et les étudiants en suivront la lecture sur le texte. Après la lecture du texte, nous allons proposer une activité de scanning, c'est-à-dire une activité de recherche d'informations clés contenues dans le texte, sans le lire de manière analytique.

Completare le seguenti frasi:

- f) il Parmigiano Reggiano è il dei formaggi.
- g) il Parmigiano Reggiano è utile alla crescita dei

In un minuto trovare la seguente informazione:

- h) il Parmigiano Reggiano è stato scelto per l'alimentazione di una categoria ben determinata:
 - Calciatori
 - Cantanti
 - Astronauti

Analyse

Tout d'abord, on demande aux apprenants d'identifier tous les mots italiens transparents au moins en français ou en espagnol, ensuite nous passerons à la classification des mots opaques, à savoir ceux qui ne sont pas reconnaissables même si nous recourons aux compétences acquises dans la langue maternelle ou dans l'autre langue romane.

L'espagnol se rapproche souvent de l'italien en enregistrant des mots transparents avec coïncidence morpho-sémantique totale à l'écrit, comme dans le cas de: *sp. aperitivo/ it. aperitivo, sp. balsamico/ it. balsamico, sp. presente /it. presente, sp. alimento/ it. alimento, sp. alta/ it. alta* et beaucoup d'autres cas dans le tableau.

Mots transparents avec coïncidence morphologique partielle et coïncidence sémantique totale: *sp. dorado/ it. dorato; sp. cocina /it. cucina,*

De plus, en plusieurs cas, l'espagnol constitue un vrai transfert positif où la seule connaissance de la langue source, c'est-à-dire, le français n'aurait pas pu conduire à la compréhension du mot considéré. C'est par exemple le cas du mot *gallina*, que l'italien et l'espagnol partagent par opposition au français *poule*. Ou encore le mot espagnol *mermelada* permet à un francophone de comprendre l'italien *marmellata*. Nous pouvons encore voir le cas du mot italien *quota*, qui devient accessible à un francophone grâce à l'espagnol *cuota*.

- Dans le cas suivant nous assistons à une correspondance productive pour les substantifs féminins due aux suffixes: fr. -té, sp. -dad, it. -tà

digestibilité digestibilidad digeribilità

-Vous pourriez inférer d'autres règles de passage d'une langue à l'autre? Analysons ensemble le tableau suivant.

Mots transparents entre Italien, Espagnol et Français, entre Italien et Espagnol ou entre Italien et Français

Francese	Spagnolo	Italiano
table	tabla	tavola
nutritionnelle	nutricional	nutrizionale
aucun	alguna	alcun
doute	duda (f)	dubbio
roi	rey	re
fromages	quesos	formaggi
huit cent	ochocientos	ottocento
ans	años	anni

histoire	historia	storia
épaules	espaldas	spalle
doré	dorado	dorado
petits cubes	cubitos	cubetti
aperitif	aperitivo	aperitivo
balsamique	balsamico	balsamico
traditionnel	tradicional	tradizionale
miel	miel	miele
poires	peras	pere
confiture	mermelada	marmellata
patates	patatas	patate
poule	gallina	gallina
présent	presente	presente
cuisine	cocina	cucina
aliment	alimento	alimento
complet	completo	completo
haute	alta	alta
part	cuota	quota
protéines	proteinas	proteine
nobles	nobles	nobili
potassium	potasio	potassio
phosphore	fosforo	fosforo
calcium	calcio	calcio
utile	util	utile
croissance	crecimiento (m)	crescita
régime	dieta	dieta
sportifs	deportistas	sportivi
allaitement	lactancia (f)	allattamento
<u>digestibilité</u>	<u>digestibilidad</u>	<u>digeribilità</u>
médecins	medicos	medici
conseiller	recomendar	consigliare
<u>intolérants</u>	<u>intolerantes</u>	<u>intolleranti</u>
<u>lactose</u>	<u>lactosa</u>	<u>lattosio</u>
protéines	proteinas	proteine
lait	leche	latte
caractéristiques	características	caratteristiche
unique	unico	unico
<u>alimentation</u>	<u>alimentacion</u>	<u>alimentazione</u>
astronautes	astronautas	astronauti

Mots Opaques

Francese	Spagnolo	Italiano
fiche	ficha	scheda
au naturel/ nature	naturalidad	genuinità
combiner	combinar	abbinare
éclat	escama	scaglia
vinaigre	vinagre	aceto
raper	rallar	grattugiare
enrichir	enriquecer	arricchire
bouillon	caldo	brodo
partout/ n'importe où	dondequiera/en cualquier parte	ovunque
enfants	niños	bambini
femmes	mujeres	donne
grossesse	embarazo	gravidanza
bouillie	potito	pappa
choisi	selecto	scelto

Après la classification des mots transparents présentes à l'intérieur du texte et des mots italiens qui sont opaques au public francophone, nous allons maintenant nous concentrer sur ces derniers en voyant qu'ils sont beaucoup moins nombreux et qu'ils peuvent être facilement associés à des champs lexicaux communs comme la nourriture et l'enfance.

Tout d'abord nous pouvons souligner que parfois des ressemblances sont présentes entre langue française et langue espagnole, comme dans le cas de *fr. fiche/sp. ficha*, *fr. combiner/sp. combinar*, *fr. vinaigre/sp. vinagre*.

D'ailleurs, nous pouvons porter à l'attention d'autres exemples où ce procédé ne se vérifie pas: c'est le cas de *fr. femmes/sp. mujers*, *fr. enfants/sp. niños* ou encore de *fr. grossesse/sp. embarazo*.

Synthèse

Cette dernière étape conclut l'activité de compréhension du texte et vise à interroger l'apprenant sur son expérience quotidienne:

- i) Il Parmigiano-Reggiano è il formaggio più famoso al mondo, ma anche il più imitato. Sapreste riconoscere l'originale mangiandolo?
- j) Quale tipo di formaggio viene utilizzato più frequentemente nella vostra famiglia?

2) Le grandi navi a Venezia

Le texte suivant est un document authentique tiré du journal en ligne. Il s'agit d'un article de presse de 172 mots que l'apprenant d'italien aurait l'occasion de lire en ligne. Le texte proposé permet de concilier l'intérêt d'un vaste public. En effet, ce document s'adresse non seulement aux apprenants francophones qui aiment voyager en Italie, mais aussi à tous ceux qui s'intéressent aux questions environnementales et éthiques.

“Le grandi navi a Venezia nel reportage di Gianni Berengo Gardin

Il reportage di uno dei più grandi fotografi italiani su una storia controversa che va avanti da anni, in mostra a Milano fino al 28 settembre.

Venerdì 11 luglio è stata inaugurata a Milano *Mostri a Venezia*, che raccoglie 27 fotografie scattate da Gianni Berengo Gardin, uno dei più importanti fotografi italiani, tra il 2012 e il 2014. Le immagini, tutte in bianco e nero, mostrano e denunciano il passaggio delle enormi navi da crociera nel Canale della Giudecca di Venezia. Il reportage si inserisce nel lungo e controverso dibattito sul passaggio delle grandi navi a Venezia, che, secondo i critici, sarebbe pericoloso per la salute delle persone e per la stabilità degli edifici. Le enormi navi da crociera, alte anche 60 metri, rovinerebbero anche il paesaggio e il panorama della città[...]. La mostra, a Villa Necchi, è organizzata dal FAI – Fondo Ambiente Italiano in collaborazione con Fondazione Forma per la Fotografia e Contrasto, e resterà aperta fino al 18 settembre.”

Source: <http://www.ilpost.it>

Activité de motivation

Tout d'abord, avant de lire le texte, l'enseignant propose aux apprenants la vision de quelques photos, à l'aide des technologies présentes dans la salle, à savoir l'ordinateur et le projecteur.

Nous proposons une photo de Venise.



Ensuite, l'enseignant interroge les apprenants par rapport aux images présentées. L'objectif est de formuler des hypothèses sur les sujets traités à l'intérieur du texte que les étudiants aborderont:

- a) Conoscete la città presentata in questa foto?
- b) Quale mezzo di trasporto viene usato in questa città?

Maintenant nous proposons une photo prise à Venise d'un point de vue différent et nous interrogerons les apprenants.



Figure 5

- c) Che cosa rappresenta questa foto? Quali differenze vedete?

Les étudiants seront appelés à partager leurs idées avec les autres apprenants, de sorte que plusieurs hypothèses puissent contribuer à former une idée générale.

Globalité

Pendant la phase de globalité nous nous concentrerons sur le paratexte, ensuite sur le contenu du texte:

- d) A tuo avviso, il titolo fornisce qualche indicazione sul soggetto trattato nel testo?
- e) Che cos'è una *mostra*?
- f) Da quale tipo di fonte è stato tratto il testo?

Après la lecture du texte, nous allons proposer une activité de scanning, c'est-à-dire une activité de recherche d'informations clés contenues dans le texte, sans le lire de manière analytique.

g) In un minuto dire se Gianni Berengo Gardin è :

- un turista
- un critico
- un fotografo

h) Le navi da crociera sono:

- belle
- enormi
- piccole

Analyse

En plusieurs cas, l'espagnol constitue un vrai transfert positif où la seule connaissance de la langue source, c'est-à-dire, le français n'aurait pas pu conduire à la compréhension du mot considéré. C'est par exemple le cas du mot *muestra*, qui se rapproche de l'italien *mostra*. Dans ce cas le correspondant français est *exposition*.

La même chose se passe pour le mot *sacadas*, qui se rapproche de l'italien *scattate* par opposition au français *prises*. De plus le transfert positif est identifiable dans le cas de:

fr. environnement *sp. ambiente* *it. ambiente*

et également pour:

fr. ouverte *sp. abierta* *it. aperta*

Pour ce qui concerne les correspondances grapho-phonologiques nous remarquerons le cas de:

fr. photographes sp. fotografos it. fotografi

Dans le cas suivant nous assistons à une correspondance productive pour les substantifs féminins due aux suffixes: *fr. -té, sp. -dad, it. -tà*

fr. stabilité sp. estabilidad it. stabilità

En ce qui concerne l'aspect lexical, nous attestons un autre cas où l'espagnol joue le rôle de pont vers l'italien. L'expression française se rapproche du correspondant anglophone *black and white* :

fr. noir et blanc sp. blanco y negro it. bianco e nero

- Vous pourriez inférer d'autres règles de passage d'une langue à l'autre? Analysons ensemble le tableau suivant.

Mots transparents entre Italien, Espagnol et Français, entre Italien et Espagnol ou entre Italien et Français

Francese	Spagnolo	Italiano
grandes	grandes	grandi
navires	naves	navi
Venise	Venecia	Venezia
reportage	reportaje	reportage

uno	uno	uno
<u>ph</u> otographes	<u>f</u> otografos	<u>f</u> otografi
italien <u>s</u>	italianos	italiani
histoire	historia	storia
contro <u>vers</u> ée	contro <u>vert</u> ida	contro <u>vers</u> a
ann <u>é</u> es	a <u>ñ</u> os	ann <u>i</u>
exposition	muestra	mo <u>str</u> a
<u>se</u> ptembre	<u>se</u> ptiembre	<u>set</u> tembre
vendredi	viernes	vener <u>d</u> i
juillet	julio	lugli <u>o</u>
inaugur <u>é</u> e	inaugur <u>a</u> da	inaugur <u>a</u> ta
monst <u>r</u> es	monst <u>r</u> uos	monst <u>r</u> i
recueillir	recoger	raccogli <u>er</u> e
prises	sacadas	scatt <u>ar</u> e
importants	importantes	importanti
images	imagenes	immagini
Noir et blanc	Blanco y negro	Bianco e nero
montrer	mostrar	mostr <u>ar</u> e
dénoncer	denunciar	denunci <u>ar</u> e
passage	pasaje	passaggi <u>o</u>
énormes	enormes	enormi
croisière	crucero	crociera
canal	canal	canale
s'insérer	injerirse	inserirsi
débat	debate	dibattito
selon	según	secondo
critiques	criticos	critici
périlleux/dangereux	periglioso	pericoloso
santé	salud	salute
personnes	personas	persone
stabilit <u>é</u>	estabilidad	stabilit <u>a</u>
édifices	edificios	edifici
fond	fondo	fondo
environnement	ambiente	ambiente

<u>collaboration</u>	<u>colaboración</u>	<u>collaborazione</u>
<u>fondation</u>	<u>fundación</u>	<u>fondazione</u>
contraste	contraste	contrasto
rester	quedar/permanecer	restare
ouverte	abierta	aperta

Synthèse

Cette dernière étape conclut l'activité de compréhension du texte et vise à interroger

l'apprenant sur son expérience quotidienne:

- i) sei mai stato su una nave da crociera?
- j) Qual è il tuo punto di vista dopo aver letto il testo ?

3) La Primavera

Le texte suivant est un document authentique tiré du site de la « Galleria degli Uffizi » de Florence. Il s'agit d'un texte descriptif de 154 mots que l'apprenant d'italien aurait l'occasion de lire pendant un séjour culturel en Italie, au cours d'une visite de la « Galleria degli Uffizi » à Florence ou bien en ligne. Ce document s'adresse non seulement aux apprenants francophones qui se rendent en vacances en Italie, mais aussi à tous les passionnés d'art.

“La Primavera di Botticelli

Questa celebre e amata opera del grande Botticelli fu dipinta per **Lorenzo di Pierfrancesco dei Medici**, appartenente alla potente famiglia fiorentina e cugino di Lorenzo il Magnifico.

L'opera è densa di **significati allegorici** di difficile e incerta interpretazione. Tra le ipotesi più accreditate c'è quella dell'interpretazione del regno di Venere, cantato dai poeti antichi e da Poliziano (famoso letterato alla corte dei Medici). A destra Zefiro insegue Flora e la feconda con un soffio. Flora si trasforma allora nella Primavera, che sparge i fiori sul mondo. Venere, al centro, rappresenta l'Humanitas (cioè la benevolenza) che protegge gli uomini. A sinistra le tre Grazie danzano e Mercurio dissipa le nubi.

Da un punto di vista pittorico la Primavera è un' **opera raffinatissima**. I dettagli naturalistici del prato (si contano centinaia di tipi di fiori), l'uso sapiente del colore, l'eleganza delle figure, la poesia dell'insieme, hanno reso giustamente celebre quest'importante ed affascinante opera.”

Source: <http://www.uffizi.org/it/opere/primavera-di-botticelli/>



Figure 6

Activité de motivation

Tout d'abord, avant de lire le texte, nous proposons une activité de brain-storming à partir du mot *primavera*. Les apprenants français peuvent faire recours au correspondant espagnol, *primavera*.

Globalité

Pendant la phase de globalité nous nous concentrerons sur le paratexte, ensuite sur le contenu du texte :

- a) Da quale tipo di ente o associazione è stato tratto il testo?
- b) Dove si trova Zefiro?
- c) Chi era Poliziano?

Dans un deuxième temps, l'enseignant propose aux apprenants la vision de l'œuvre d'art de Botticelli, à l'aide des technologies présentes dans la salle, à savoir l'ordinateur et le projecteur.

Analyse

L'espagnol se rapproche souvent de l'italien, comme dans le cas de:

sp. nubes/it. nubi,

sp. vista/it. vista.

sp. prado/it. prato,

Notons après les suivants phénomènes de correspondances linguistiques:

a) Accord féminin du participe passé:

fr. aimée sp. amada it. amata

b) Correspondances des suffixes *fr. -ance, sp. -ancia, it. -anza*:

fr. élégance sp. elegancia it. eleganza

De la même manière que dans le cas des exemples que nous proposons:

fr. ambulance sp. ambulancia it. ambulanza

fr. substance sp. substancia it. sostanza

fr. circonstance sp. circunstancia it. circostanza

- Le mot *colore* est masculin en italien, en espagnol *el color* est masculin, tandis qu'en français *la couleur* est féminin.

- Le substantif italien *fiore* est masculin, tandis qu'en espagnol nous trouvons le substantif féminin *la flor*, qui trouve son correspondant français féminin *la fleur*.
- Dans plusieurs mots, nous trouvons la correspondance suivante: "consonne + i" en italien, correspond à "consonne + l" en français et en espagnol:

it. il fiore fr. la fleur sp. la flor;

it. la pianta fr. la plante sp. la planta.

- L'adjectif *affascinante* nous donne l'opportunité de saisir la correspondance des suffixes suivants:

fr. -ant sp. -ante it. -ante.

- Vous pourriez inférer d'autres règles de passage d'une langue à l'autre? Analysons ensemble le tableau suivant.

Mots transparents entre Italien, Espagnol et Français, entre Italien et Espagnol ou entre Italien et Français

Francese	Spagnolo	Italiano
printemps	primavera	primavera
célèbre	célebre	celebre
aimée	amada	amata
œuvre d'art	obra de arte	opera
appartenir	pertenecer	appartenere
puissante/énorme	potente	potente
famille	familia (pertenece a un noble linaje)	famiglia
cousin	primo	cugino
critiques	críticos de arte	critici

discordants	discordes	discordi
significations-sens allégoriques difficile	significados alegóricos difícil	significati allegorici difficile
interprétation hypothèse royaume	interpretación hipótesis reino	interpretazione ipotesi regno
chant <u>é</u> poète <u>s</u> souffle féconder	cant <u>ado</u> poeta <u>s</u> soplo fecundar	cant <u>ato</u> poet <u>i</u> soffio fecondare
se transformer protéger nuages	transformarse proteger nubes	trasformarsi proteggere nubi
vue pictural détails naturel pré fleurs	vista pictorico detalles naturalista prado flores	vista pittorico dettagli naturalistico prato fiori
compter	contar	contare
usage (la) couleur	uso (el) color	uso (il) colore
élégance	elegancia	eleganza
figures poésie fascinant hommes peindre	figuras poesia fascinante hombres pintar	figure poesia affascinante uomini dipingere

Synthèse

Cette dernière étape conclut l'activité de compréhension du texte et vise à interroger

l'apprenant sur son expérience quotidienne:

- i. A tuo avviso qual è l'opera d'arte italiana più conosciuta nel mondo?
- j. A tuo avviso qual è l'opera d'arte francese più celebre?
- k. Ti piace dipingere?
- l. Qual è la tua opera d'arte preferita?

4) Taormina

Le texte suivant est un document authentique tiré d'un blog en ligne. Il s'agit d'un texte de 159 mots. L'apprenant d'italien aurait l'occasion de lire lors pendant la consultation du blog. Le texte proposé permet de concilier l'intérêt d'un vaste public. En effet, ce document s'adresse non seulement aux apprenants francophones qui se rendent en vacances en Italie, mais aussi à tous ceux qui aiment les villes d'art.

“Taormina

Località della dolce vita, del jet set internazionale che costantemente detta moda e scandalizza, fin dalla Belle Epoque a tutti gli anni '60. Truman Capote, la divina Greta Garbo, menti eccelse come Quasimodo e Ungaretti, André Gide, dive come Ava Gardner e Romy Schneider, Liz Taylor e Richard Burton, reali come Giuliana d'Olanda e politici come Willy Brandt, trascorrevano l'inverno nei suoi lussuosi alberghi. Taormina era questo ed in gran parte lo è ancora. Città dove le numerose dominazioni passate per l'Isola hanno lasciato testimonianze artistiche ed architettoniche di notevole importanza. Il suo fascino immutato offre le sue bellezze in tutte le stagioni.

[...] Taormina è anche turismo balneare, la bellissime spiagge di Spisone, Mazzarò, capo Sant'Andrea e capo Taormina sono caratterizzate da un'acqua limpida molto fresca e rinvigorente. Molto suggestiva la località Isola Bella, un isolotto unito alla costa solo da una striscia sottile di spiaggia che attira nella stagione estiva un numero sempre crescente di visitatori.”

Source : <http://sicilia.cosavedere.net/messina/taormina>



Activité de motivation

- a) Che cosa ti ispira questa immagine?
- b) Conosci il Sud dell'Italia?
- c) Durante le tue vacanze, preferisci andare al mare o in montagna?

Globalité

Pendant la phase de globalité nous nous concentrerons sur le para texte, ensuite sur le contenu du texte :

- d) Da quale tipo di ente o associazione è stato tratto il testo?
- e) Chi era Willy Brandt?
- f) Taormina era popolata da personaggi famosi in:
 - primavera
 - inverno

Analyse

En plusieurs cas, l'espagnol constitue un vrai transfert positif où la seule connaissance de la langue source, c'est-à-dire, le français n'aurait pas pu conduire à la compréhension du mot considéré. C'est par exemple le cas du mot espagnol *agua*, qui se rapproche de l'italien *acqua*, par rapport au français *eau*. De la même façon, l'espagnol *mentes* permet de se rapprocher de l'italien *menti*, tandis qu'en français le correspondant est *têtes*.

Pour ce qui concerne les correspondances grapho-phonologiques nous remarquerons le cas de:

fr. localité sp. localidad it. località.

Nous assistons ici à une correspondance productive pour les substantifs féminins due aux suffixes: *-té, -dad, -tà*.

Pour ce qui concerne les correspondances consonantiques, nous pouvons remarquer le cas de:

fr. dicter sp. dictar it. dettare

Dans le cas cité ci-dessus, l'italien présente les consonnes géminées *-tt*, tandis que le français et l'espagnol présentent le groupe consonantique *-ct*.

- Nous notons aussi la présence du lexique international: *jet set, dolce vita, belle époque*.

-Vous pourriez inférer d'autres règles de passage d'une langue à l'autre? Analysons ensemble le tableau suivant.

Mots transparents entre Italien, Espagnol et Français, entre Italien et Espagnol ou entre Italien et Français

Francese	Spagnolo	Italiano
localité	localidad	località
constamment	constantemente	costantemente
dicter	dictar	dettare
mode	moda	moda
scandaliser	escandalizar	scandalizzare
années	años	anni
divine	divina	divina
têtes	mentes/genios	menti
sublimes	excelsas	eccelse
les souverains	la familia real	reali
politiques	políticos	politici
comme	como	come
passer	transcurrir	trascorrere
hiver	invierno	inverno
ses	sus	suoi
luxueux	lujosos	lussuosi
auberge/hôtels	albergues	alberghi
nuits	noches	notti
voir	ver	vedere
protagonistes	protagonistas	protagonisti
cité/ville	ciudad	città
nombreuses	numerosas	numerosa
dominations	dominaciones	dominazioni
passer	pasar	passare
île	isla	isola
témoignages	testimonancias	testimonianze
artistiques	artísticas	artistiche
architecturales	arquitectónicas	architetoniche
importance	importancia	importanza
fascination/ attrait	atractivo	fascino

offrir	ofrecer	offrire
beautés	bellezas	bellezze
toutes	todas	tutte
saisons	estaciones	stagioni
tourisme	turismo	turismo
balnéaire	balneario	balneare
magnifiques/belles	bellissimas	bellissime
plages	playas	spiagge
cap	cabo	capo
caractérisées	caracterizadas	caratterizzate
eau	agua	acqua
limpide	limpia	limpida
fraîche	fresca	fresca
suggestive	suggestivas	suggestiva
uni	unido	unito
côte	costa	costa
subtile	sutil	sottile
attirer	atraer	attirare
estivale	estivale	estiva
nombre	numero	numero
croissante	creciente	crescente
visiteurs	visitadores	visitatori

Mots opaques

Francese	Spagnolo	Italiano
bande	franja	striscia
inchangé	invariado	immutato

Synthèse

Cette dernière étape conclut l'activité de compréhension du texte et vise à interroger

l'apprenant sur son expérience quotidienne:

- g) Conosci altre località di villeggiatura italiane?
- h) In quali luoghi o regioni ti piacerebbe trascorrere una vacanza?

5) Parmigiana di melanzane

Le texte suivant est un document authentique tiré d'un livre de recettes. Il s'agit d'un texte de 153 mots. L'apprenant d'italien aurait l'occasion de lire une recette similaire lors de plusieurs occasions. Le texte proposé permet de concilier l'intérêt d'un vaste public. En effet, ce document s'adresse non seulement aux apprenants francophones qui aiment la cuisine italienne ou qui aiment cuisiner.

“Parmigiana di Melanzane

Secondo vegetariano per due persone

Ingredienti: 2 melanzane, 6 cucchiari di olio di oliva, 700 ml di salsa di pomodoro di buona qualità, 2 mozzarelle a fette, 2 cucchiari di basilico.

- I. Tagliare le melanzane a fette sottili nel senso della lunghezza, quindi riscaldare 1 cucchiario di olio di oliva in una padella e soffriggere 3-4 fette di melanzana alla volta per 2 minuti su ogni lato.
- II. Riscaldare il forno a 200°C. Versare uno strato di salsa di pomodoro nella pirofila e sistemare 2-3 fette di melanzana sulla salsa stessa. Ripetere l'operazione alternando uno strato di salsa e uno strato di melanzane, coprendo lo strato superiore con la salsa e la mozzarella. Aggiungere quindi il sale e il pepe.
- III. Cuocere le melanzane nel forno preriscaldato per 20-25 minuti, poi togliere dal forno e cospargere con il basilico.

Preparazione: 25 minuti.

Cottura: 20-25 minuti.”

Source: *Italia, 40 deliziose ricette – Editore Miller Media B.V.*



Activité de motivation

Nous proposons une activité de brain storming au tableau, à partir des mots *cucina* et *Italia*.

Ensuite, l'enseignant interroge les apprenants par rapport aux résultats présentés.

Globalité

Pendant la phase de globalité nous nous concentrerons sur le paratexte, ensuite sur le contenu du texte:

- a) A tuo avviso, il titolo fornisce qualche indicazione sul soggetto trattato nel testo?
- b) Da quale tipo di ente o associazione è stato tratto il testo?
- c) In quanto tempo cuoce questo piatto?
- d) Quanto olio occorre?

Dans un deuxième temps, l'enseignant passera à la lecture du texte en italien, et les étudiants en suivront la lecture sur le texte.

Analyse

En plusieurs cas, l'espagnol constitue un vrai transfert positif où la seule connaissance de la langue source, c'est-à-dire, le français n'aurait pas pu conduire à la compréhension du mot considéré. C'est par exemple le cas du mot *lado*, qui se rapproche de l'italien *lato*. Dans ce cas spécifique, le correspondant français est *côté*. La même chose se passe pour le mot *estrado*, qui se rapproche de l'italien *strato* par opposition au français *couche*.

Un autre cas où l'espagnol joue le rôle de pont est le suivant :

fr. plat principal sp. segundo it. secondo

Il s'agit d'un cas particulier, du fait que nous nous trouvons face à des cultures différentes en ce qui concerne la structure d'un menu au restaurant.

Pour ce qui concerne les correspondances consonantiques, l'espagnol présente le *h* au début de mot. En français et en italien nous retrouvons la consonne *f*:

fr. four sp. horno it. forno

Cette correspondance se retrouve par exemple aussi dans les cas suivants :

fr. farine sp. harina it. farina; fr. fumée sp. humo it. fumo ;
fr. faire sp. hacer it. fare ; ou fr. fil sp. hilo it. filo.

Pour ce qui concerne d'autres correspondances dans le cas suivant nous assistons à une correspondance productive pour les substantifs féminins due aux suffixes *-tion*, *-cione*, *-zione* :

fr. préparation sp. preparación it. preparazione

Dans le texte nous le retrouvons aussi dans le cas de:

fr. opération *sp. operación* *it. operazione*

D'autres exemples de cette correspondance sont: *fr. action, sp. accion, it. azione; fr. communication, sp. comunicación, it. comunicazione; fr. exportation, sp. exportacion, it. esportazione.*

Pour ce qui concerne les mots opaques, il est intéressant de noter qu'il y en a assez, du fait que ce genre de texte possède un lexique très spécifique. Notons parmi, les mots opaques, le cas d'un mot transparent dans le passage du français à l'espagnol, mais opaque en italien:

fr. tomate, sp. tomate, it. pomodoro

- Vous pourriez inférer d'autres règles de passage d'une langue à l'autre? Analysons ensemble le tableau suivant.

Mots transparents entre Italien, Espagnol et Français, entre Italien et Espagnol ou entre Italien et Français

Francese	Spagnolo	Italiano
plat principal	segundo	secondo
végétarien	vegetariano	vegetariano
personnes	personas	persone
ingrédients	ingredientes	ingredienti
cuiller	cuchara	cucchio
olive	oliva	oliva
sauce	salsa	salsa
bonne	buena	buona
qualité	calidad	qualità
subtiles-fines	sutil	sottili
cuire	cocer	cuocere
minutes	minutos	minuti
côté	lado	lato

couche	estrado	strato
<u>f</u> our	<u>h</u> orno	<u>f</u> orno
pyrex	fuelle de pyrex	pirofila
répéter	repetir	ripetere
opération	operación	operazione
couvrir	cubrir	coprire
supérieur	superior	superiore
ajouter	agregar	aggiungere
sel	sal	sale
poivre	pimienta	pepe
saupoudrer	espolvorear/esparcir	cospargere
basilic	albahaca	basilico
<u>préparation</u>	<u>preparación</u>	<u>preparazione</u>
cuisson	cocción	cottura
tomate	tomate	pomodoro

Mots opaques

Francese	Spagnolo	Italiano
tranche	tajada	fetta
aubergine	berenjena	melanzana
couper	cortar	tagliare
réchauffer	calentar	riscaldare
enlever	quitar	togliere
disposer/ranger	colocar	sistemare

Synthèse

- Conosci altri piatti tipici della cucina italiana?
- Qual è la tua specialità in cucina?
- Elenca i nomi di 5 frutti

2.4 Conclusion

Le module d'intercompréhension écrite que nous avons proposé au cours de ce chapitre s'inscrit dans le cadre d'une didactique de l'italien langue étrangère destinée à un public francophone maîtrisant aussi l'espagnol. Ce module a été créé à la lumière des implications didactiques que le plurilinguisme et en particulier l'intercompréhension pourraient apporter à l'approche communicative traditionnelle en la renouvelant. Ce module n'a pas été testé expérimentalement, mais il constitue le premier pas vers l'élaboration de matériel dans ce cadre de recherche. La nouveauté de notre proposition didactique demeure sur le potentiel de la proximité des langues romanes. Lors des activités de compréhension, l'apprenant a la possibilité de s'appuyer sur son répertoire linguistique et produire des hypothèses sur le fonctionnement des langues proches. Le lexique panroman, et les différents niveaux de transparence lexicale jouent un rôle primaire pour aboutir à la compréhension du texte. Cela implique aussi la prise de conscience par l'apprenant des tous les avantages qu'une telle analyse apporte à compétence linguistique immergée. Cette prise de conscience a lieu dans le domaine de l'intercompréhension écrite, et donc l'apprenant francophone pourrait-il s'en servir pour la production orale?

CHAPITRE 3

Avantages du plurilinguisme pour apprendre une langue proche inconnue. Recherche expérimentale

Très souvent, déjà au début de l'école secondaire, en contexte d'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère, les enseignants suggèrent aux élèves de ne pas recourir aux connaissances déjà acquises précédemment au cours de l'étude d'une autre langue, afin de ne pas se faire influencer de manière négative et compromettre ainsi un apprentissage correct de la langue étrangère qu'ils abordent.

Cependant, les recherches et les expérimentations conduites dans le domaine de l'intercompréhension des langues romanes nous offrent une approche différente, capable de dévoiler les richesses des langues apparentées et surtout les avantages d'une étude parallèle de plusieurs d'entre elles. (Teyssier, 1994: 17)

Elisabetta Bonvino, experte de la méthode d'intercompréhension Eurom5, souligne l'importance des innombrables ressources de l'approche plurilingue:

“Pour comprendre un texte dans une langue cible, les locuteurs du même groupe linguistique disposent déjà de nombreux éléments pour l'apprentissage au niveau lexical, phonologique, morphologique et syntaxique auxquels s'ajoutent les indices discursifs, textuels ou culturels liés à une communauté linguistico-culturelle déterminée. Cependant, ces éléments sont habituellement ignorés parce que la parenté linguistique est souvent considérée comme un problème au lieu d'être donnée comme une ressource » (Bonvino, 2011: 66).

Comme Bonvino, les théoriciens de la méthode d'intercompréhension EuroComRom valorisent les atouts des ressemblances des langues apparentées lors de l'apprentissage de la

langue cible. EuroComRom vise à mettre l'étudiant en mesure de développer ses capacités déductives en s'appuyant sur ses connaissances acquises dans les langues romanes qu'il maîtrise déjà. En se servant d'une approche qui envisage les aspects psycholinguistiques de l'apprentissage des langues, EuroComRom a le mérite d'avoir réévalué les erreurs en tant que performances déductives à améliorer et perfectionner. Dans ce contexte de recherche, l'apprenant doit s'affranchir de la phobie de l'erreur que nous rencontrons souvent dans la classe de langue étrangère.

La recherche que nous présenterons au cours de ce mémoire se place dans un contexte d'apprentissage de langue étrangère qui prend en considération les théories formulées pour les projets d'intercompréhension des langues romanes et les envisage alors que l'objectif est la production orale en italien langue étrangère.

L'analyse du corpus de nos données cherche à comprendre dans quelle mesure le recours à la langue source et à une seconde langue romane apparentée déjà connue est bénéfique dans l'apprentissage de l'italien langue étrangère pendant un cours qui s'adresse à un public débutant francophone.

Notre attention est centrée en particulier sur les aspects lexicaux, afin de souligner le potentiel du lexique panroman par rapport à la création d'un transfert interlinguistique réceptif et productif dans le domaine de la classe de langue étrangère.

C'est aux chercheurs allemands de la méthode d'intercompréhension EuroComRom que nous devons la notion de lexique panroman, où le suffixe grec *pan*, qui signifie *tout*, souligne le fait que dans toutes les langues romanes nous trouvons des mots qui partagent la même origine latine. Comme Reissner le souligne, le lexique panroman nous offre la clé d'accès à la compréhension des langues romanes modernes:

« Le lexique panroman reflète l'héritage commun spécifique des langues romanes, celles-ci étant bien sur privilégiées du fait des racines communes qu'elles partagent, issues du latin auquel remontent 90% des unités lexicales des langues romanes modernes». (Reissner, 2008: 91)

Comme Doyé le relève, il est possible de suggérer aux apprenants de découvrir un vocabulaire commun à travers des rapprochements entre leur langue maternelle (qui dans le contexte de cette recherche est le français), une langue étrangère connue (dans notre cas, l'espagnol) et la langue étrangère, c'est-à-dire l'italien.

3.1 L'expérimentation au Centre Italice de Paris

À l'origine de notre recherche se trouvent les interrogations suivantes: est-il possible de recourir à une approche plurilingue afin d'apprendre une langue étrangère? Les stratégies spontanées adoptées par les apprenants francophones seront-elles utiles pour aboutir à l'apprentissage de la nouvelle langue romane?

Pour répondre aux questions formulées ci-dessus, nous avons effectué nécessairement notre recherche dans un contexte d'apprentissage traditionnel où l'italien est utilisé constamment en classe en immersion totale, et nous nous sommes concentrée sur les participants et sur leur autonomie dans la formulation d'hypothèses et dans l'emploi de stratégies en tant qu'apprenants de la langue italienne.

La recherche s'est déroulée dans le contexte du Centre Italiance, centre de langue et culture italienne à Paris,. Les observations ont été recueillies sous forme de notes écrites en présentiel du 20 mai jusqu'au 21 juin 2014, pendant la première période du stage accompli du 20 mai jusqu'au 19 août 2014 dans le cadre du programme des stages universitaires européens Erasmus Placement. Nous étions dans ce cas, observatrice externe.

Les informateurs sont un public adulte, ayant un âge compris entre 20 et 65 ans.

Les cours comptaient chacun un nombre maximum de 9 participants et des séances d'une heure et demi se déroulaient avec une fréquence hebdomadaire. Les méthodes d'enseignement adoptées au Centre Italiance étaient basées sur l'approche communicative traditionnelle, avec une attention particulière à l'utilisation de la langue dans des contextes de la vie courante.

Il est intéressant de souligner que même si le Centre Italiance propose des cours d'italien sur six niveaux établis en fonction du CECRL, c'est seulement auprès du public des niveaux A1, A2 et B1 que nous avons repéré des données utiles pour notre recherche. En effet, comme nous le verrons au cours de notre argumentation, la majorité des stratégies cognitives spontanées de rapprochement de la nouvelle langue romane est mise en place aux niveaux élémentaires d'apprentissage de cette dernière.

Il est indispensable de constater que la totalité des données recueillies a été produite par des apprenants francophones qui avaient étudié la langue espagnole tout au long de leur parcours scolaire, par conséquent ils avaient une connaissance de l'espagnol au moins au niveau B1. Il s'agit donc d'un ensemble de participants ayant déjà une maîtrise de deux langues romanes: la langue source, c'est-à-dire le français, et la langue qui jouera le rôle de pont vers l'italien, à savoir l'espagnol. Cette dernière observation s'est révélée utile lors de la

classification des données, car nous avons pu comprendre les raisons qui étaient à la base de leurs hypothèses.

En effet, une fois les cours conclus, nous avons concentré notre attention sur les observations recueillies afin de pouvoir identifier et classer les stratégies utilisées par le public d'apprenants et aboutir ensuite à comprendre les mécanismes qui résident à la base de leurs choix. Au moment de l'analyse des données recueillies, nous avons utilisé la grille de classification des erreurs adoptée par Jamet (2013: 367), dans le cadre de sa recherche sur l'analyse des erreurs de deux corpus d'épreuves DELF/DALF. Cette grille se base sur les études accomplies dans le domaine de l'analyse contrastive et nous a permis de saisir la nature linguistique des erreurs commises, les stratégies de production adoptées par les apprenants et enfin le degré de recevabilité communicative de l'erreur dans la langue cible.

3.2 La méthodologie d'analyse: l'analyse des erreurs

Nous analyserons les productions orales des apprenants francophones lors de leurs interventions en classe dans la langue cible, à savoir, l'italien langue étrangère, et nous nous concentrerons en particulier sur les erreurs qui apparaissent par rapport à un usage normé de l'italien.

Dans un premier temps, il pouvait apparaître naturel de considérer les *erreurs* comme de simples *fautes*, c'est-à-dire comme des productions erronées et contingentes. En nous trouvant en contexte de contact entre langues apparentées, nous avons essayé cependant de soumettre les erreurs commises par les apprenants à un regard plus minutieux, afin de

dévoiler les hypothèses possibles formulées par l'apprenant de manière tout autre qu'aléatoire.

En effet, les études accomplies par les linguistes Weinreich et Lado pendant les années 50 sur les phénomènes d'*interférence* et de *transfert*, semblent avoir encore leur validité aujourd'hui. Jamet résume ainsi la définition d'interférence de Weinrich (1953) et celle de transfert de Lado (1957):

«L'interférence, c'est-à-dire le transfert de formes erronées dû à la pression de la langue maternelle ou d'une autre langue connue, se manifeste soit par emprunt direct des formes de LM- ce qui est rare -, soit par calque avec adaptation à la langue cible à tous les niveaux de la langue, phonétique, lexical, grammatical, textuel et pragmatique. L'interférence peut aussi se manifester sous la forme de réalisations en LE qui ne relèvent pas d'une substitution de forme par emprunt ou calque mais par la transcription d'une prononciation marquée par l'influence de la langue maternelle. On parlera dans ce cas de transfert phonétique. » Jamet (2013: 361)

«[Lado] reprend le principe de Fries affirmant la nécessité d'une description scientifique préalable de la langue à apprendre pour la confronter à celle de la langue maternelle de l'apprenant, et il définit celui du transfert – positif ou négatif - des formes, des signifiés et de la distribution de ces formes et de ces signifiés, de la langue et de la culture maternelles sur la langue et la culture étrangères, à la fois en production et en compréhension. Son apport est d'avoir ajouté à la grille d'analyse des erreurs d'interférences établie par Weinrich (phonologie, morphologie, syntaxe et lexique) une section sur la culture. » (Jamet, 2009: 50)

Dans les années 60, à partir des considérations apportées sur l'analyse contrastive, Corder

théorise l'analyse des erreurs, d'après laquelle les erreurs ne sont plus à considérer en tant que démarches à sanctionner, mais elles constituent le signal que l'apprenant est en mesure d'appliquer ses propres facultés mentales dans l'analyse et dans la réalisation d'un système de règles transitoires, *l'interlangue*, qui vise la langue cible. Donc, l'erreur constitue un passage dans le processus d'apprentissage, comme dans le cas des productions enregistrées pendant notre recherche. Ces dernières nous offrent l'opportunité d'aborder le concept *d'interlangue*, tout en considérant le rôle de l'espagnol en tant que langue pont qui permet de relier le français à l'italien.

Mais qu'est-ce que c'est que l'interlangue? Et quel est son rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère? Comme Arcaini (1984: 10) nous le rappelle, c'est au linguiste Selinker (1972) que nous devons la formulation de la notion *d'interlangue*. En se référant aux travaux de Weinreich et Lenneberg, le linguiste américain développe ce concept, envisageant le système linguistique de l'apprenant de langue étrangère en tant que système particulier et personnel. L'interlangue est identifiée sur la base de l'output observable dérivant de la tentative de production accomplie par l'apprenant d'une norme propre à la langue cible. Comme Jamet (2013: 361) nous le rappelle, le linguiste Klein en 1984 désigne le même concept par le mot *lernevarietät*, qui trouve sa traduction littérale dans la forme française «lecte d'apprenant», soulignant ainsi le caractère personnel de ce système en évolution.

Il s'agit d'un système perméable et dynamique, qui utilise la structure latente de la langue maternelle et d'autres langues déjà apprises comme transfert pour se rapprocher de la structure de la nouvelle langue.

En 1967, Corder a été le premier à considérer l'hypothèse selon laquelle *l'interlangue* de

l'apprenant d'une langue étrangère reflète une vraie compétence transitoire de la langue cible. Pendant cette phase d'apprentissage, chaque apprenant essaie de produire dans la langue cible à travers tous les moyens desquels il dispose.

C'est ce que nous pouvons voir dans le contexte de notre recherche, où l'apprenant recourt aux compétences déjà acquises dans la langue maternelle et dans la langue espagnole, afin de parvenir à la forme correcte dans la langue italienne. Selon Corder, les erreurs que les apprenants commettent pendant la production de la langue cible, ne sont pas fortuites. Elles constituent en effet l'indication que l'apprenant est en mesure de formuler des hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible.

Dans le cadre de la recherche conduite au Centre Italic, il est évident que les énoncés incorrects dérivent de l'adoption de stratégies qui impliquent le choix de courir un risque. D'après Corder (1984) et Varadi (1973), la compréhension de cette évidence est primordiale afin d'accepter que c'est seulement en prenant des risques que *l'interlangue* se développe pour aboutir à un apprentissage efficace de la nouvelle langue. La morale pédagogique à laquelle nous pouvons parvenir implique l'encouragement de l'apprenant à prendre des risques pendant la production dans la langue étrangère, même si cela comporte la présence de quelques erreurs.

Dans cette nouvelle optique, l'enseignant doit être en mesure d'accepter dans un premier moment la production d'erreurs, en considérant ces derniers en tant qu'indices de motivation ou bien comme stratégies spontanées visées à l'apprentissage.

En effet, comme Astolfi le souligne:

«l'erreur cache le progrès. Apprendre c'est toujours prendre le risque de se tromper. L'erreur peut cacher un progrès en cours d'obtention ».(Astolfi, 1997 : 23)

D'après les données rapportées par Jamet, nous pouvons classer les différents types d'erreurs selon plusieurs critères. Les chercheurs du BELC, pendant les années 60, ont distingué entre *fautes absolues* et *fautes relatives*:

«Les *fautes absolues* (une forme non existante dans la langue cible à l'écrit et à l'oral ou seulement à l'écrit) et les *fautes relatives* (une forme existante mais inacceptable en contexte) aux niveaux lexical, grammatical (avec division morphologie et syntaxe) et graphique». (Jamet, 2013: 363)

Nous pouvons attribuer à Corder, en 1967, la distinction déjà citée entre *faute*, par rapport à une défaillance et *erreur*, qui révèle une non-maitrise.

De son côté, Selinker, en 1972, établit une grille pour classer les erreurs se basant sur les stratégies employées par l'apprenants, en identifiant les cinq catégories suivantes:

- 1) « transfert linguistique (ce sont les interférences dues à la pression de la LM);
- 2) transfert d'apprentissage (émergence de phénomènes liés à la méthode utilisée);
- 3) stratégies d'apprentissage (stratégies personnelles d'assimilation progressive comme la simplification ou l'évitement);
- 4) stratégies de communication (liées à la mobilisation des instruments à un moment donné);
- 5) hyper généralisation (assimilation d'une règle et hyper extension de son emploi)».

Jamet (2013: 362)

Une ultérieure classe est celle des erreurs *intra*langue, distinguées en 1974 par Richards, type évolutif, générées à l'intérieur de la langue en apprentissage. Cette dernière typologie d'erreur est envisagée dans la grille de classification que nous avons utilisée afin de classer les données recueillies.

Cette grille, déjà adoptée par Jamet (2013: 367), nous offre la possibilité de classer les erreurs d'après le point de vue objectif du chercheur qui observe le fonctionnement de la langue cible et en même temps selon le point de vue de la stratégie cognitive présumée adoptée par l'apprenant lors de sa production.

Le tableau considéré permet d'analyser le segment erroné selon quatre catégories, à savoir:

- 1) le domaine et la nature linguistique de l'erreur.
- 2) la description linguistique de l'erreur.
- 3) la catégorie d'appartenance de l'erreur, à savoir interlangue ou intra
- 4) la stratégie de production de l'erreur, à savoir calque ou emprunt.

Dans la perspective adoptée dans notre recherche, si nous considérons l'analyse contrastive des erreurs afin de mieux comprendre les stratégies d'apprentissage pour aboutir à la langue cible, nous arriverons à saisir finalement les atouts de l'approche plurilingue. En effet, comme Jamet nous le rappelle, l'analyse contrastive a acquis une nouvelle valeur à la lumière des recherches accomplies par des théoriciens comme Louise Dabène, à l'origine de la méthode d'intercompréhension *Galatea*:

«Dabène revalorise l'analyse contrastive, elle envisage la contrastivité non pas sur le versant négatif des erreurs, mais sur celui positif de l'aide que le substrat constitué par une langue

maternelle proche apporte à l'apprenant ». (Jamet, 2009: 53)

Dabène insiste sur l'idée que la langue maternelle joue un rôle de facilitation pour l'apprenant romanophone qui se prépare à se lancer dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère appartenant à la même souche linguistique.

En outre, le degré de proximité linguistique qui sépare la langue source de la langue cible, dans notre cas le français de l'italien, est déterminant pour la rapidité du processus d'apprentissage vers la langue cible. À travers les mots de Teyssier, nous pouvons arriver à mieux comprendre les enjeux qui règlent les liens de parenté parmi les langues romanes concernées dans notre recherche. En traçant la place du français dans l'ensemble roman, Teyssier nous informe que:

«le français est plus différent des quatre autres que celles-ci ne le sont l'une par rapport à l'autre. Il y a donc une spécificité du français, langue romane «du nord», par rapport aux trois langues «du sud» et au roumain. Il en résulte que l'intercompréhension fonctionnera beaucoup moins facilement entre le français et, par exemple, l'espagnol, qu'entre cette dernière langue et l'italien ou le portugais». (Teyssier, 1994: 16)

Dans le domaine de notre recherche, l'observation de Teyssier nous offre l'opportunité de mieux comprendre que le degré de parenté entre les langues romanes joue un rôle fondamental dans le passage de l'une à l'autre par l'apprenant d'une langue étrangère. Cependant, même si le français est la langue romane du nord, la plus éloignée des autres, l'apprenant francophone apparaît être à l'aise dans l'usage de l'espagnol, langue qui est

largement étudiée en France tout au long du parcours scolaire.

En particulier, la nouveauté apportée par notre recherche dans ce domaine est le recours non seulement aux mécanismes propres à la langue maternelle, mais aussi aux structures propres à la seconde langue étrangère, à savoir l'espagnol.

3.3 Analyse du corpus

Le corpus établi à partir des données recueillies pendant les cours d'italien rend compte des stratégies spontanées adoptées par les apprenants dans la production orale vers la langue cible (Italien LE) à travers le recours à la langue source (Français LM) et à une seconde langue romane (Espagnol LE). Lors de la collecte de nos données nous avons choisi de noter uniquement des erreurs rendant compte d'une tentative de passage d'une langue à l'autre.

Dans un premier temps, nous offrirons un panorama général des productions réalisées par les apprenants au cours de la recherche au Centre Italiance. Nous mettrons en évidence les productions accomplies par les participants, en les mettant en comparaison avec les formes correctes dans la langue source (le français), dans la langue pont (l'espagnol) et dans la langue cible (l'italien).

Dans un deuxième temps, nous analyserons les données en rendant compte de la nature de l'erreur commise et des stratégies mises en place par l'apprenant dans la formulation de son hypothèse de fonctionnement de la langue cible selon le degré de recevabilité communicative finale perçu par un interlocuteur italoophone.

3.3.1 Stratégies spontanées de production dans la langue cible (Italien LE) à travers la langue source (Français LM)

Les mots qui se ressemblent en italien et en français, rendent la transparence lexicale tout à fait bénéfique en contexte d'intercompréhension. Cependant, dans la classe de langue étrangère, en quoi la proximité des langues sera-t-elle bénéfique?

Le processus de production vers la langue italienne qui se vérifie en profitant de l'étymologie latine, pourrait conduire à des résultats perçus comme excessivement formels dans l'usage de l'italien courant. Comme nous le verrons de manière plus détaillée au cours du deuxième paragraphe de ce chapitre, les erreurs commises pendant la tentative de rapprochement de la langue cible jouent un rôle essentiel en vue d'un apprentissage conscient et efficace de la langue étrangère. De plus, face à l'erreur, l'apprenant en vient à réfléchir sur les mécanismes de fonctionnement de sa langue maternelle, et donc, comme Caddéo et Jamet le démontrent:

«La proximité génétique des langues est un des aspects les plus performants de l'approche d'intercompréhension. Cela remet au premier plan le rôle de la langue 1 dans l'apprentissage d'une ou de plusieurs nouvelles langues proches, et cette fois-ci dans une perspective tout à fait positive. La langue 1 n'apparaît plus comme un obstacle dont les effets seraient dommageables, mais comme un tremplin». (Caddéo; Jamet, 2013: 9)

Le tableau suivant nous offre un panorama général des productions réalisées par les apprenants au cours de la recherche au Centre Italiance.

Nous mettons en évidence les productions accomplies par les participants, en les comparant avec la forme correcte dans la langue source (le français) et avec l'objectif dans la langue cible (l'italien). Les productions des apprenants sont classifiées selon leur degré de recevabilité communicative dans la langue cible, de celle qui nous apparaît le plus compréhensible, à celle qui ne permet pas une claire compréhension lors du contact avec un italoophone.

	Français	Production de l'apprenant	Objectif Italien
1)	proche	prossimo	Prossimo, sinonimo di <i>vicino</i>
2)	apprendre	apprendere	Apprendere, sinonimo di <i>imparare</i>
3)	cours	corso	Corso, sinonimo di <i>lezione</i>
4)	amende	ammenda	Ammenda, sinonimo di <i>multa</i>
5)	jeunesse	giovinezza	gioventù
6)	Plein	Pleno	Pieno

Dans le tableau ci-dessous nous avons classé les productions des apprenants en rendant compte de la nature de l'erreur commise, des stratégies mises en place par l'apprenant dans la formulation de son hypothèse de fonctionnement de la langue cible.

	Production	Nature	Description	Interférence/	Stratégie
1)	prossimo	lexique	faux-sens	interférence	calque
2)	apprendere	lexique	registre	interférence	calque
3)	ammenda	lexique	registre	interférence	calque
4)	Pleno	ortographe	barbarisme	interférence	calque
5)	corso	lexique	faux-sens	interférence	calque
6)	giovinezza	lexique	faux-sens	interférence	calque

Focalisons-nous maintenant sur chacune de ces erreurs, afin de comprendre de manière plus profonde les mécanismes qui en sont à la base, en mettant en évidence les communes racines latines.

	Français	Production de l'apprenant	Objectif Italien
1)	proche	prossimo	Prossimo, sinonimo di <i>vicino</i>

Du latin *proximus*, l'adjectif *prossimo* est utilisé ici par l'apprenant pour désigner quelque chose qui est près ou très près du lieu de référence, ou qui se trouve à faible distance. La forme latine *prossimo* est le superlatif de l'adjectif *prope* (Devoto Oli, 1990: 1496), qui se caractérise par sa ressemblance graphique à l'équivalent français *proche*.

En italien, la forme *prossimo* peut être utilisée dans le même sens qu'en français, cependant elle pourrait résulter trop formelle à l'oral dans l'usage quotidien. Mais on l'utilise surtout avec un sens spatial et temporel qui correspondrait au français *prochain*.

Le synonyme *vicino* est donc préféré dans le contexte communicatif dans lequel un touriste ou une personne qui cherche des renseignements sur les coordonnées d'un lieu pourrait se

trouver. L'adjectif *vicino* retrouve son correspondant dans le français *voisin*. L'origine est partagée par les deux langues, à savoir du latin classique *vicinus*, adjectif dérivé de *vicus*, dans le sens de *ferme, village* (Bloch, 1975: 677)

Ici, l'apprenant d'italien recourt à la stratégie de calque à partir du français *proche*, produisant ainsi une erreur lexicale qui peut être considérée comme un faux-sens. Il s'agit d'un mot existant dans la langue cible, non approprié dans la situation communicative considérée.

Ce genre d'erreur est interprétable dans la langue cible.

	Français	Production de l'apprenant	Objectif Italien
2)	apprendre	apprendere	Apprendere, sinonimo di <i>imparare</i>

Du latin *apprehendere*, le verbe italien *apprendere* partage la même étymologie que le français *apprendre*. En contexte d'intercompréhension, il s'agit donc d'un cas de mots transparents, c'est-à-dire de mots compréhensibles par un apprenant même débutant, car leur forme est presque identique dans les deux langues.

Cependant, la forme la plus utilisée dans l'italien courant est le synonyme *imparare*, du latin vulgaire *imparare*, de la composition de *in* et *parare*, (Devoto Oli, 1990:900) ce dernier dans le sens de *procurer*. Ce verbe, qui ne trouve aucun correspondant dans la langue française, est très fréquemment employé en italien notamment en classe. c'est pourquoi il s'agit d'une forme très importante à retenir pour l'apprentissage de la langue cible.

Ici, l'apprenant d'italien recourt à la stratégie de calque à partir du français *apprendre*, produisant ainsi une erreur lexicale qui n'est pas un faux sens, mais une erreur de registre et

de fréquence d'usage puisque ce sont des synonymes sémantiques. Il s'agit d'un mot calqué sur la langue source, non approprié dans la situation communicative considérée mais néanmoins sémantiquement dans la langue cible, se révélant ainsi recevable à l'interlocuteur italoophone.

	Français	Production de l'apprenant	Objectif Italien
3)	amende	ammenda	Ammenda, sinonimo di <i>multa</i>

Dérivé du latin *emendare*, le mot italien *ammenda* est apparu sous l'influence du verbe français *amender* (Devoto Oli, 1990:73). En italien, le terme *ammenda* peut être utilisé dans le même sens qu'en français, cependant il serait trop formel à l'oral dans l'usage quotidien. Le synonyme *multa* est donc préféré.

Dans ce cas spécifique l'apprenant d'italien recourt à la stratégie du calque à partir du français *amende*, produisant ainsi une erreur lexicale qui peut être considérée comme une erreur de registre. Il s'agit d'un mot calqué sur la langue source, qui existe dans la langue cible mais est non approprié dans la situation communicative considérée. Cependant, ce genre d'erreur est interprétable dans la langue cible, se révélant ainsi recevable à l'interlocuteur italoophone.

	Français	Production de l'apprenant	Objectif Italien
4)	Plein	Pleno	Pieno

L'apprenant d'italien au niveau A2, réalise ici le mot **pleno*, qui présente le groupe

consonantique initial *pl* issu de la langue source et la voyelle finale du masculin singulier *-o*, en se rapprochant de cette manière de l'adjectif italien *pieno*.

L'exemple ci-dessus nous révèle la correspondance fréquente entre *pl* en français et *pi* en italien, comme le prouvent les mots suivants: *place/ piazza, plaisir/piacere, plan/piano, planète/ pianeta, plante/ pianta, plat/ piatto, plomb/ piombo, pluie/ pioggia*.

Ces correspondances, appelées règles de passage en Intercompréhension, facilitent beaucoup la reconnaissance du vocabulaire en compréhension. Mais en production, on voit se produire l'interférence.

Dans ce cas spécifique, l'apprenant recourt à la stratégie du calque à partir du français *plein* produisant ainsi une erreur qui peut être considérée comme un barbarisme. Il s'agit d'un mot qui n'existe pas dans la langue source. Cependant, ce genre d'erreur, qui ne porte que sur un phonème, est interprétable dans la langue cible, et recevable à l'interlocuteur italoophone.

	Français	Production de l'apprenant	Objectif Italien
5)	cours	corso	Corso, sinonimo di <i>lezione</i>

Même en observant l'exemple ci-dessus nous pouvons constater qu'un cas de transparence se vérifie entre les mots *cours* (Bloch, 1990: 364) et *corso*, du fait qu'ils partagent la même étymologie du latin *cursus* (Bloch, 1990:165). La diphtongue *ou* du français correspond au phonème [o] italien.

Cependant le mot *cours* en français désigne une leçon hebdomadaire, tandis qu'en italien le

terme *corso* fait référence à un cycle de leçons.

Le terme le plus correct ici serait donc *lezione*. Ce terme correspondance en français dans le mot transparent *leçon*, du latin *lectionem*, accusatif de *lectio*, qui désigne l'action de lire.

En cas spécifique, l'apprenant recourt à la stratégie de calque à partir du français *cours* produisant ainsi une erreur lexicale qui peut être considérée un faux sens. Il s'agit d'un mot qui existe dans la langue cible, mais qui se révèle non approprié dans la situation communicative envisagée dans langue cible. Cependant, la production résulte recevable à l'interlocuteur italoophone.

	Français	Production de l'apprenant	Objectif Italien
6)	jeunesse	giovinezza	gioventù

Ce dernier exemple en ce contexte de recherche constitue un cas de production très intéressant. Dans l'optique de l'intercompréhension, il s'agit d'une correspondance lexicale transparente, du fait que les mots partagent la même étymologie latine du substantif *juventus, -utis* (Picoche, 2000: 271).

En premier lieu, l'apprenant est arrivé à saisir la correspondance entre la désinence *-esse* française et *-ezza* en italien, que nous pouvons retrouver aussi dans le cas de: *tristesse/tristezza, petitesse/piccolezza, richesse/ricchezza*.

Cependant, le sens que l'élève avait l'intention d'aboutir était plutôt celui véhiculé par le mot italien *gioventù*, substantif qui fait référence à la collectivité des jeunes. (Devoto Oli, 1990: 830)

Dans ce cas spécifique, l'apprenant recourt à la stratégie de calque à partir du français *jeunesse* produisant ainsi une erreur lexicale qui peut être considérée comme un faux sens. Il

s'agit d'un mot qui existe dans la langue cible, mais qui se révèle non approprié et non interprétable dans la situation communicative envisagée dans langue cible. Par conséquent, la production n'est pas recevable à l'interlocuteur italoophone. Cependant, nous pouvons apprécier la démarche cognitive accomplie par l'apprenant qui est arrivé à repérer la correspondance entre la désinence *-esse* française et *-ezza* en italien, mais qui par un mécanisme d'hypergénéralisation a appliqué la règle alors qu'en italien on est face à un doublet.

3.3.2 Stratégies spontanées de production dans la langue cible (Italien LE) à travers le recours à une seconde langue romane (Espagnol LE)

Les données recueillies dans cette deuxième section attestent le recours des apprenants à une seconde langue romane, dans notre cas l'espagnol, pour produire dans la langue cible, l'italien. Les résultats recueillis semblent ainsi concrétiser l'hypothèse selon laquelle:

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut faire table rase de la première langue acquise ni d'autres langues qui font déjà partie du répertoire langagier de l'apprenant. (Caddéo- Jamet, 2013:137)

La langue espagnole, étudiée par la totalité des apprenants du Centre Italicance pendant leur parcours scolaire, s'affirme en tant que langue pont entre les deux langues ici impliquées, en devenant ainsi une ressource précieuse dans les premières étapes d'apprentissage de la

langue italienne. Cela est évident pour la compréhension car comme le disent Caddéo-Jamet:

« Une approche plurilingue pourrait être un avantage parce que l'exploitation de certains parcours proposés en intercompréhension faciliterait l'entrée dans la langue cible ». (Caddéo-Jamet, 2013: 139)

Mais qu'en est-il pour la production? Comme nous pouvons l'observer, les données recueillies se situent aux niveaux A1, A2 et B1 des cours d'italien langue étrangère et elles montrent que l'espagnol est une ressource qui est convoquée au moment de la production dans une troisième langue proche. Le tableau suivant nous offre un panorama général des productions erronées réalisées par les apprenants. Nous mettons en évidence les productions des participants, avec les formes correctes dans la langue source (le français) et dans la langue pont (l'espagnol) et enfin avec l'objectif dans la langue cible (l'italien). Les productions des apprenants sont classées selon leur degré de recevabilité communicative dans la langue cible, de celle qui nous apparaît le plus compréhensible, à celle qui ne permet pas une claire compréhension dans le contact avec un italoophone.

	Niveau	Français	Espagnol	Production de l'apprenant	Objectif Italien
7)	A2	Cinquante	Cinquenta	Cinquenta	Cinquanta
8)	B1	Argent	Dinero	Dinero	Denaro
9)	A2	Histoire	Historia	Historia	Storia
10)	B1	Monuments historiques	Monumentos historicos	Monumenti historici	Monumenti storici

11)	A1	Mon fils	Mi hijo	Mi figlio	Mio figlio
12)	A1	Je ne me rappelle pas	No me acuerdo	Non me ricordo	Non mi ricordo
13)	A2	Je crois qu'il est	Creo que es	Creo che sia	Credo che sia
14)	A1	Je crois que oui	Creo que si	Credo che sì	Credo di sì
15)	A1	Du neuf jusqu'au douze	Desde el nueve, hasta el doce	Dal nueve al doce	Dal nove al dodici

Dans le tableau ci-dessous nous avons classé les productions des apprenants en rendant compte de la nature de l'erreur commise, des stratégies mises en place par l'apprenant dans la formulation de son hypothèse de fonctionnement de la langue cible.

	Production de l'apprenant	Nature linguistique de l'erreur	Description linguistique de l'erreur	Interférence/ Intra-langue	Stratégie Psycho-linguistiques
7)	cinquenta	orthographe	barbarisme	interférence	emprunt de l'espagnol
8)	dinero	orthographe	barbarisme	interférence	emprunt de l'espagnol
9)	historia	orthographe	barbarisme	interférence	emprunt de l'espagnol ou calque du français
10)	monumenti <u>historici</u>	orthographe	barbarisme	interférence	calque (de l'espagnol ou du français)
11)	<u>mi</u> figlio	lexique	barbarisme	interférence	emprunt de l'espagnol

12)	non <u>me</u> <u>ricuerdo</u>	orthographe	barbarisme	interference	calque de l'espagnol
13)	<u>creo</u> che sia	orthographe	barbarisme	interference	emprunt de l'espagnol
14)	credo <u>che</u> si	syntaxe	substitution che/di	interference	calque (de l'espagnol ou du français)
15)	dal <u>nueve</u> al <u>doce</u>	ortographe/ phonetique	barbarisme	interference	emprunt de l'espagnol

Après avoir envisagé les différentes productions des apprenants dans la langue cible, nous allons nous focaliser sur chacune d'entre elles, afin de mieux comprendre les mécanismes qui en sont à la base, en mettant en évidence les racines latines communes et, au même temps les particularités de chacune des langues concernées.

	Niveau	Français	Espagnol	Production	Objectif Italien
7)	A2	Cinquante	Cinquenta	Cinquenta	Cinquanta

Afin d'arriver à la réalisation italienne *cinquanta*, l'apprenant emploie en ce cas spécifique le numéral cardinal espagnol *cinquenta*, qui présente la voyelle finale *-a*. L'intention est celle de se rapprocher à la langue cible, dont la réalisation correcte diffère donc du français *cinquante*, qui présente la voyelle muette finale *-e*.

Ici, l'apprenant d'italien recourt à la stratégie d'emprunt à partir de l'espagnol *cinquenta*, produisant ainsi une erreur qui peut être considérée comme un barbarisme. Il s'agit d'un mot qui n'existe pas dans la langue cible. Cependant, ce genre d'erreur est interprétable dans la langue cible, se révélant ainsi recevable à l'interlocuteur italien.

	Niveau	Français	Espagnol	Production	Objectif Italien
8)	B1	argent	dinero	dinero	denaro

Si nous considérons la production de l'apprenant en ce cas spécifique, on est en présence d'un phénomène de transfert interlinguistique où on peut constater le recours à la seconde langue romane, l'espagnol, pour aboutir à la langue étrangère, l'italien.

Si l'apprenant avait recouru en ce cas-là au principe de transparence à partir de la langue source, le français, il aurait obtenu en italien un résultat incorrect, c'est-à-dire le substantif de l'italien courant *argento*, du latin *argentum*, qui fait référence uniquement au métal (Devoto Oli, 1990:123).

Il a donc utilisé sa compétence en espagnol, avec le résultat de *dinero*, qui ne se distingue de l'italien *denaro* que par la voyelle *i*.

Ici, l'apprenant d'italien recourt à la stratégie d'emprunt à partir de l'espagnol *dinero*, produisant ainsi une erreur qui peut être considérée comme un barbarisme. Il s'agit d'un mot qui n'existe pas dans la langue cible. Cependant, ce genre d'erreur se révèle interprétable dans la langue cible.

	Niveau	Français	Espagnol	Production	Objectif Italien
9)	A2	Histoire	Historia	Historia	Storia

Si l'on considère la production de l'apprenant dans l'exemple ci-dessus, on est en présence d'un phénomène de transparence lexicale entre les trois langues impliquées. Il s'agit d'un

exemple étymologique très intéressant, étant donné que les trois mots *histoire*, *historia* et *storia* trouvent leur origine dans le mot latin *historia*, emprunté au grec *historía*. En grec on trouve aussi le mot *histor*, qui porte le sens de *témoin*. Au fil des siècles, l'italien a perdu le *h* initial, se différenciant ainsi du français et de l'espagnol.

L'apprenant réalise la production espagnole *Historia* qui présente la voyelle finale prononcée *-a*, pareillement qu'en italien, dans le but de s'éloigner du français *histoire*, qui présente la voyelle muette finale *-e*.

L'apprenant d'italien recourt à la stratégie d'emprunt à partir de l'espagnol *historia* ou de calque du français *histoire*, produisant ainsi une erreur qui peut être considérée comme un barbarisme. Il s'agit d'un mot qui n'existe pas dans la langue source. Ce genre d'erreur est interprétable dans la langue cible, se révélant ainsi recevable à l'interlocuteur italoophone.

	Niveau	Français	Espagnol	Production	Objectif Italien
10)	B1	Monuments historiques	Monumentos historicos	Monumenti historici	Monumenti storici

Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenant qui se trouve déjà au niveau B1, réalise la production avec l'accord adjectif-substantif *monumenti storici* en employant de manière correcte les voyelles *-i* qui constituent la marque du pluriel masculin en italien.

Cependant, dans le cas de l'adjectif qualificatif *storici*, il emprunte les formes de la langue source et de la langue pont qui présentent le *h* initial et diffèrent de la forme italienne *storici*. Pareillement à ce qui se passe dans le cas précédent, l'apprenant d'italien recourt à la stratégie d'emprunt à partir de l'espagnol *historia* ou de calque du français *histoire*, produisant ainsi une erreur qui peut être considérée comme un barbarisme. Il s'agit d'un

mot qui n'existe pas dans la langue cible. Cependant, ce genre d'erreur est interprétable, se révélant ainsi recevable à l'interlocuteur italoophone.

	Niveau	Français	Espagnol	Production	Objectif Italien
11)	A1	Mon fils	Mi hijo	Mi figlio	Mio figlio

Dans l'exemple ci-dessus, il est intéressant de noter que le phonème / ʎ / n'existe pas en français. Il est représenté en italien par la graphie *gl* comme dans *mio figlio*.

L'apprenant utilise ici l'adjectif possessif espagnol *mi* (Battisti, 1968: 3643) au lieu de la forme correcte du possessif italien *moi*. Cela vient du fait que la forme de l'espagnol *mi* se rapproche à la forme italienne par la voyelle *i*, qu'on ne retrouve pas dans le possessif français *mon*.

Dans ce cas spécifique, l'apprenant recourt à la stratégie de calque à partir de l'espagnol *mi* en produisant ainsi une erreur lexicale. Il s'agit d'un mot qui existe dans la langue cible, mais qui se révèle non approprié du fait que *mi* en italien est un pronom personnel. Cependant, ce mot se trouve à côté du mot *figlio*, ce qui rend la production recevable à l'interlocuteur italoophone.

	Niveau	Français	Espagnol	Production	Objectif Italien
12)	A1	Je ne me rappelle pas	No me acuerdo	Non me ricuerdo	Non mi ricordo

Si l'on considère la phrase prononcée, nous pouvons remarquer la présence de l'adverbe italien de négation *non*, auquel l'apprenant a fait suivre le pronom personnel atone espagnol

me (Gomez Torrego, 2002: 106) au lieu du pronom italien de première personne *mi*.

Quant à la forme verbale *ricuerdo*, on observe la diphtongue espagnole *ue*, tirée de l'espagnol *acuerdo*, qui laisse la place au seul phonème /ɔ/ dans la réalisation correcte en italien.

En cas spécifique, l'apprenant recourt à la stratégie d'emprunt à partir de l'espagnol *me* et de calque issu de l'espagnol *acuerdo*. Dans ce dernier cas nous sommes face à une erreur qui peut être considérée comme un barbarisme. Il s'agit d'un mot qui n'existe pas dans la langue cible, mais qui se révèle interprétable, ce qui rend la production recevable.

	Niveau	Français	Espagnol	Production	Objectif Italien
13)	A2	Je crois qu'il es	Creo que es	Creo che sia	Credo che sia

Si nous considérons la phrase prononcée par l'élève, le recours à l'espagnol apparaît.

L'élève emploie le présent indicatif du verbe espagnol *crear*, suivi par la conjonction de subordination *que*. Si nous voulions compléter la construction de la subordonnée complétive (Carrera Diaz, 2007: 447-448) en espagnol, nous devrions utiliser le présent indicatif du verbe *ser*, qui donnerait lieu à *Creo que es*, pareillement à ce qui se passe en français en présence d'un verbe qui indique opinion, supposition ou conviction dans la proposition principale.

Le postulat prononcé révèle cependant la volonté d'utiliser une règle propre à la grammaire de la langue cible, l'italien. En effet, la réalisation finale de l'apprenant, *creo que sia* atteste le recours au subjonctif présent du verbe italien *essere*.

En particulier, l'apprenant recourt à la stratégie d'emprunt à partir de l'espagnol *creo*. Dans ce dernier cas nous sommes face à une erreur qui peut être considérée comme un

barbarisme. Il s'agit d'un mot qui n'existe pas dans la langue cible, mais qui se révèle interprétable, ce qui rend la production recevable à l'interlocuteur italoophone.

	Niveau	Français	Espagnol	Production	Objectif Italien
14)	A1	Je crois que oui	Creo que si	Credo che sì	Credo di sì

Si l'on considère la phrase prononcée par l'élève, nous pouvons observer que l'hypothèse implique le recours à la langue maternelle (le français) et à la seconde langue romane, c'est à dire l'espagnol.

L'apprenant vient d'apprendre la conjugaison de l'indicatif présent du verbe italien *credere* et il arrive donc à la réaliser de manière correcte. Cependant, se trouvant au niveau A1, il ne peut pas connaître la structure syntaxique *credere di*, qu'en italien se forme avec le verbe *credere* suivi par la préposition simple *di*.

Il utilise donc les structures qu'il connaît déjà dans sa langue maternelle et dans la seconde langue romane, c'est-à-dire le verbe *croire* suivi par la conjonction *que*, remplacée ici par le correspondant italien *che*. Dans ce-cas spécifique, l'apprenant recourt à la stratégie de calque à partir de l'espagnol *que* ou du français *que*, produisant ainsi une erreur de nature syntaxique, qui a comporté la substitution de la préposition correcte *di* en italien. Le syntagme considéré peut être interprétable et donc recevable par un interlocuteur italoophone.

	Niveau	Français	Espagnol	Production	Objectif Italien
15)	A1	Du neuf jusqu'au douze	Desde el nueve, hasta el doce	Dal nueve al doce	Dal nove al dodici

L'exemple ci-dessus nous révèle l'usage de l'espagnol à cause de la correspondance fréquente entre la diphtongue espagnole *ue* et la voyelle italienne *o*, comme on peut le voir dans les cas des numéraux *nueve* et *nove* et aussi dans les mots: *juego/ gioco, huevo/ uovo, aeropuerto/ aeroporto, fuerte/ forte, puerta/ porta, muerto/ morto, sueño/ sogno, suerte/ sorte*.

Il est intéressant de remarquer l'usage correct des prépositions italiennes *dal, al* dans le contexte situationnel d'un rôle play ayant pour but la réservation d'une chambre d'hôtel pour une période temporelle limitée.

En ce qui concerne le numéral *dodici*, l'apprenant débutant a recouru directement à l'espagnol *doce*, peut être à cause de sa brièveté par rapport au cardinal italien *dodici*.

En particulier, l'apprenant recourt à la stratégie d'emprunt à partir de l'espagnol *nueve* et *doce*. Nous sommes face à une erreur qui peut être considérée comme un barbarisme. Il s'agit d'un mot qui n'existe pas dans la langue cible, mais qui se révèle interprétable. Cependant, en considérant la situation communicative complexe dans laquelle cette phrase est prononcée, la production se révèle non recevable à l'interlocuteur italoophone.

3.4 Conclusions et implications de la recherche

Après avoir analysé les données recueillies, nous pouvons constater que les résultats de notre recherche rendent compte des plusieurs avantages dérivant du plurilinguisme

antérieur lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas l'italien.

Le recours aux compétences déjà acquises dans la langue source, le français, et dans une autre langue romane, l'espagnol, est bénéfique en raison de la nouvelle valeur assumée par les erreurs qui sont les traces de l'interlangue. L'analyse du corpus jette une lumière sur la nature des stratégies cognitives utilisées par l'apprenant pour se rapprocher de la langue cible. Lors de cette phase de formulation d'hypothèses, il nous apparaît évident que l'apprenant recourt aux vastes possibilités productives offertes par le lexique panroman. S'appuyant sur tous les avantages dérivant des racines latines communes, l'apprenant a mis en place des procédés donnant lieu à des résultats tout à fait encourageants.

En premier lieu, le recours au lexique panroman se révèle positif si nous prenons en considération les productions de formes lexicales correctes dans la langue cible, même si elles sont contextuellement inappropriées. C'est le cas de mots comme *ammenda*, *apprendere*, *prossimo*, *corso*, *giovinezza*.

En deuxième lieu, même si les exemples cités ci-dessus appartiennent à un registre formel dans la langue cible ou dans quelques cas se placent dans une situation communicative différente par rapport à celle souhaitée, ils se révèlent positifs du fait qu'ils ne compromettent pas la recevabilité communicative finale.

Cette considération devient encore plus encourageante en considérant que ces résultats ont été produits dans le contexte de production orale d'une nouvelle langue étrangère. En effet, notre recherche se fonde sur les théories et les expériences des méthodes d'intercompréhension, pour voir ce qui se passe du côté de la compétence de production, dans laquelle les apprenants aux niveaux élémentaires se trouvent en difficulté.

En contexte de compréhension écrite de la langue cible, les participants qui se trouvent face

au texte écrit n'ont pas de difficultés à identifier les mots qui ont la même origine romane que leur langue maternelle. Par contre, la production orale aux niveaux élémentaires d'apprentissage de la langue cible se révèle très complexe pour l'apprenant du point de vue linguistique et en même temps du point de vue psychologique. Nous faisons référence ici aux études du linguiste Eddy Roulet concernant la perte de la face lors de l'accomplissement des actes du langage dans la classe de langue étrangère l'apprenant. Or dans ce contexte, le recours au lexique panroman offre à l'apprenant la possibilité d'être à l'aise lors de la production orale dans la langue cible, en évitant ainsi de se bloquer face à des difficultés lexicales qu'il n'est pas dans la mesure de résoudre.

Les résultats obtenus en analysant les stratégies de production à travers le recours à la seconde langue romane, c'est à dire l'espagnol, dévoilent des mécanismes très intéressants en ce qui concerne le passage vers la langue cible.

La langue espagnole, étudiée par les apprenants francophones tout au long de leur parcours scolaire, semble influencer ici la formation de l'interlangue de l'apprenant lors du processus d'apprentissage de l'italien. L'élève se trouve plusieurs fois à employer spontanément l'espagnol lors de la formulation de ses hypothèses sur le fonctionnement de l'italien, donnant lieu à des barbarismes. C'est ce qui se passe au moment de l'utilisation des stratégies de calque ou d'emprunt, comme dans le cas de productions comme *dinero*, *cinquenta*, *non me ricuerdo*.

Nous envisageons encore une fois la production *dinero*, mot qui montre la portée bénéfique de le recours à une seconde langue apparentée lors de l'apprentissage de l'italien. Si l'apprenant avait recouru en ce cas au principe de transparence à partir du français, il aurait obtenu en italien un résultat incorrect, c'est-à-dire le substantif *argento*. Bien que la

production *dinero* ne corresponde à aucune forme correcte en italien, elle se révèle efficace aux fins de la recevabilité finale dans la langue cible.

Le recours à des stratégies pour se rapprocher de l'italien se révèle ainsi la bonne démarche pour parvenir à une compétence communicative dans la langue cible aux niveaux élémentaire d'apprentissage de la langue où la présence de quelques erreurs en contexte de production orale est tolérée. Les erreurs commises sont en effet à considérer en tant que performances déductives qui présentent la seule nécessité d'être améliorées et perfectionnées. C'est le cas des productions qui attestent le passage à travers l'espagnol. Ici, la langue pont permet la recevabilité communicative finale.

Tout au long de notre recherche nous avons assisté à la création d'hypothèses par l'apprenant qui cherche à comprendre les règles de la nouvelle langue face à laquelle il se trouve, avec des résultats tout à fait encourageants pour la recevabilité communicative dans la langue cible et de la création des stratégies cognitives utiles pour l'autonomie de l'apprenant de langue étrangère. Comme Meissner le souligne dans le passage ci-dessous:

«Les transferts effectués amènent l'apprenant à construire lui-même l'architecture de la langue nouvelle. Il la découvre petit à petit (un peu comme les missionnaires chrétiens qui, à l'époque de Marco Polo, découvraient et décrivaient les langues exotiques) en composant sa propre «grammaire d'hypothèses ». (Meissner, 2008: 245)

CONCLUSION

Pour formuler les conclusions de notre travail, reprenons ici en partie le principe de *compétences partielles*, explicité dans le Cadre :

« *savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas*». (CECR 2001: 130)

Cet extrait nous offre l'opportunité de réfléchir encore une fois sur les interrogations que nous avons formulés tout au long de notre travail. D'un côté la *source*, le latin, de l'autre côté la *ressource*, à savoir le plurilinguisme. D'un côté un héritage à exploiter, de l'autre une ressource à valoriser dans l'optique pluriculturelle.

En vue de la définition de *compétence plurilingue et pluriculturelle*, les institutions européennes ont encouragé la diffusion des approches plurielles pour la didactique des langues. C'est ainsi que plusieurs projets d'intercompréhension ont vu le jour et se sont multipliés à partir des années 90 surtout dans le contexte des langues romanes. Plusieurs horizons de recherche se sont ouverts à partir des résultats encourageants dans le domaine de l'intercompréhension, grâce à «l'effet magie» dérivant de l'explicitation et de l'exploitation de la parenté des langues romanes. Et donc, quelle est la situation souhaitée pour cet effet magie?

Le pas successif vise à considérer les atouts de cette approche dans la classe de langue étrangère, et donc pour l'apprentissage d'une seule langue cible. Grâce à une

progression plus rapide pour ce qui concerne les compétences réceptives, l'apprenant pourrait arriver à atteindre des résultats meilleurs également dans le processus évolutif des autres compétences. De plus, selon notre hypothèse, la création d'un module d'intercompréhension écrite visant à la didactique de l'italien auprès d'un public francophone, pourrait conduire à une prise de conscience par l'apprenant de son répertoire linguistique.

De l'autre côté, celui de la production orale, la recherche accomplie au Centre Italice nous a permis de dévoiler les avantages du potentiel inférentiel de l'apprenant. S'appuyant sur son répertoire linguistique immergé (et donc sur le français et l'espagnol), l'apprenant a mis en place des procédés donnant lieu à des résultats tout à fait encourageants pour la recevabilité communicative dans la langue cible.

Et donc, quelles seront les prochaines pistes à explorer?

En prenant en considération notre hypothèse, une didactique des langues renouvelée par l'intercompréhension impliquerait non seulement une prise de conscience par l'apprenant de son répertoire linguistique, mais pourrait conduire enfin à l'élaboration des parcours visant à la production orale.

Bibliographie

ALCAINI, E., PY, B. Interlingua: aspetti teorici e implicazioni didattiche. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1984.

ASTOLFI, JEAN PIERRE L'erreur un outil pour enseigner, Paris: ESF, 1997.

BALBONI, P.E., SANTIPOLO, M. L'italiano nel mondo: mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo: un'indagine qualitativa. Roma: Bonacci, 2003.

BALBONI P. E. *“L’intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica”* in A. BENUCCI CUR., *Le lingue romanze. Una guida per l’intercomprensione*, TORINO, Utet Libreria, 2005 pp. 3-14 (*Articolo su libro*)

BALBONI, P.E. La comunicazione interculturale, Venezia: Marsilio, 2007.

BALBONI, P.E. *Le Sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università, 2012.

BALBONI, PAOLO *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET università, 2013.

BANFI, E. *L'altra Europa linguistica: varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*. Scandicci : La nuova Italia, 1993.

BATTISTI, CARLO *Dizionario etimologico italiano*. Firenze: Giunti Barbera, 1968.

BENUCCI, ANTONELLA. *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione*. Torino: Utet libreria, 2005.

BENUCCI, ANTONELLA *Sillabo di italiano per stranieri: una proposta del Centro linguistico dell'Università per stranieri di Siena*. Perugia: Guerra, 2007.

BLOCH, OSCAR *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

BONVINO, ELISABETTA *EuRom5 : ler e comprendre 5 línguas românicas = leer y entender 5 lenguas románicas = llegir i entendre 5 llengües romàniques = leggere e capire 5 lingue romanze = lire e comprendre 5 langues romanes*. Milano: Hoepli, 2011.

BOYER, HENRY *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues?*. Paris; Montreal : L'Harmattan, 1997.

CADDÉO, SANDRINE; JAMET, MARIE-CHRISTINE *Intercompréhension, une nouvelle approche pour l'apprentissage des langues*. Paris: Hachette, 2013.

CALVET LUIS-JEAN. «Identité et plurilinguisme». Tiré du colloque "Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation". Paris 20-21 mars 2001, 1ère table ronde: "Identité et multiculturalisme".

CAMBIAGHI, B., MILANI, C. , PONTANI, P. (a cura di), Europa plurilingue: comunicazione e didattica. Milano: Vita e pensiero, 2005.

CANDELIER, M., "Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre" Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1, 2008. Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme.

CAON, FABIO L'italiano parla Mogol, Perugia: Guerra, 2011.

CARRERA DIAZ, MANUEL, Grammatica spagnola. Bari: Laterza, 2004.

CARRERA DIAZ, MANUEL Grammatica spagnola. Bari: Laterza, 2007.

CASTAGNE, E. Les enjeux de l'intercompréhension: the stakes of intercomprehension. Avec les contributions de Claire Blanche-Benveniste, et al. Reims : Presses universitaires, 2007.

CEE. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions — A New Framework Strategy for Multilingualism, 2005.

CONTI, VIRGINIE; GRIN, FRANÇOIS, S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension. Chéne Bourg: Georg, 2008.

CORDER, S.P. Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford university press, 1981.

D'ALIGNY, F-X., Plurilinguisme, interculturalité et emploi: défis pour l'Europe. Atti de: 1ère Assises européennes du plurilinguisme, Paris, les 24-25 novembre 2005. Paris: L'Harmattan, 2009.

DE MAURO, T. Italiano 2000 : i pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri. Roma: Bulzoni, 2002.

DEVOTO, GIACOMO; OLI, GIAN CARLO Il dizionario della lingua italiana. Firenze: Le Monnier, 1990.

DORNYEI, Z., USHIODA, E. Motivation, language identity and the L2 self. Bristol: Multilingual matters, 2009.

DROSCHER, Y. Lingua Franca English: the role of simplification and transfer. Bern: Peter Lang, 2011.

ESCUDÉ, P., JANIN, P., Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme. Paris: Cle International, 2010.

FERRAO TAVARES, C., SILVA, J., SILVA, M. "Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures Redinter-Intercompreensão", in Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão, Nº 1, pp. 125-155, 2012.

FOUQUET, F. «Parle-moi dans ta langue, j'aimerais savoir qui tu es», réflexions à partir d'une pratique franco-allemande dans le cadre de l'OFAJ. Dans D'ALIGNY, F-X., Plurilinguisme,

interculturalité et emploi: défis pour l'Europe. Paris: L'Harmattan, 2009. Atti de: 1ère Assises européennes du plurilinguisme, Paris, les 24-25 novembre 2005.

GASS, S., SELINKER, L., Language transfer in language learning. Amsterdam; Philadelphia: J. Bejamins, 1992.

GIOVANARDI C., TRIFONE P. "L'inchiesta italiano 2010. Anteprema di alcuni risultati" Italianolingua2 n.2 . 2010

GOGLIA, F., BRAMBATI, S.M., MAZZA, M., Il soggetto plurilingue: interlingua, aspetti di neurolinguistica, identità e interculturalità. Milano : F. Angeli, 2004.

GOMEZ TORREGO, LEONARDO Gramática didáctica del español. Zanichelli; Madrid: SM, 2002.

GRIN, F. "Pourquoi l'intercompréhension?", in Conti, V. et Grin F. (dir.), S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension. p.17-30. Genève: Georg, 2008.

HERRERAS, JOSÉ CARLOS L'enseignement de l'espagnol en France: réalité et perspectives. Valenciennes: Presses Universitaires de Valenciennes, 2008.

LEGENDRE, JACQUES L'enseignement des langues étrangères en France. Rapport d'information n°63 (2003-2004) fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003.

MARTINS, A. Building bridges : European awareness and intercomprehension. Viseu: Universidade Católica portuguesa. Centro regional das Beiras, 2005.

MONTAGNE-MACAIRE, D., "D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes? Réflexions pour la recherche", Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1, 2008. Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme.

JAMET, MARIE-CHRISTINE Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français in Synergies Italie, vol. n° 5 in Raus R. (ed), Rencontres des langues et politique linguistique, 2009. pp. 49-59.

JAMET, MARIE-CHRISTINE "Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione", Intercompréhension(s): Repères, interrogations et perspectives, Synergie Europe n°5, déc 2010, pp. 75-98.

JAMET, MARIE-CHRISTINE «La complexité linguistique est-elle complexe pour l'apprentissage? Nature et interprétation des erreurs, et en particulier des erreurs de syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italophones du français», in La complexité en langue et son acquisition, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL & KUL (Società delle scienze dell'università cattolica di Lublin), 2013.

JAMET, MARIE-CHRISTINE (in corso di pubblicazione) Ripensare l'Approccio comunicativo alla luce dell'Intercomprensione.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford : Oxford university press, 2007.

- MARTINS, A. Building bridges : European awareness and intercomprehension. Viseu: Universidade Católica portuguesa. Centro regional das Beiras, 2005.
- MAURAS, J. L'avenir du français. Éditions des archives contemporaines et en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), 2008.
- MCARTHUR, T. *The English Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- PICOCHÉ, JACQUELINE Dictionnaire étymologique du français. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2000.
- REISSNER, CHRISTINA "L'eurocompréhension– le pont entre les langues et cultures de l'Europe". Diálogos em Intercompreensão: Actas do X seminário de tradução científica e técnica em língua portuguesa (pp.89-102). Universidade Católica Editora, 2008.
- SCHMITT, R. Researching vocabulary: a vocabulary research manual. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.
- SELINKER, LARRY Rediscovering interlanguage. New York: Longman, 1992.
- TAM, LAURA Diccionario Italiano-Español- Español-Italiano. Milano: Editore Ulrico Hoepli, 1997.
- TEYSSIER, PAUL; SCHMIDELY, JACK et BRUNET, JACQUELINE Comprendre les langues romanes: du français a l'espagnol, au portugais, a l'italien & au roumain: méthode d'intercompréhension. Paris: Chandeigne, 1994.
- TREMBLAY, C. «Introduction: Les Assises Européennes du Plurilinguisme, une ambition fondatrice», in Conti, V. et Grin F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. p.17-30. Genève: Georg, 2008.
- VIGNER, G. «Vers une compétence plurilingue, apprentissage ou enseignement?», *Le français dans le monde* 355, 2008.
- WISMANN, H. «Pour une prise de conscience européenne » in Conti, V. et Grin F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. p.17-30. Genève: Georg, 2008.

Sitographie (consultée en 20/01/2015)

<http://carap.ecml.at/>

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp

<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>

<http://eduscol.education.fr/cid45718/enseigner-les-langues-ecole.html>

http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063_mono.html#toc112