

# Construire une représentation juste des langues et de leur enseignement grâce à une approche intercompréhensive

Marion Dufour  
Docteur en Sciences du Langage  
Lecturer in French  
King's College London, Angleterre

*A paraître dans les Actes du colloque international "L'enseignement et l'apprentissage des langues dans les approches bi-multilingues", Bruno Maurer (dir.), organisé par l'OIF, Montpellier: Paul-Valéry Université 26-27 Mars 2015.*

**Résumé :** Dans cet article, nous traitons du bénéfice de former les enseignants de langues étrangères à une approche intercompréhensive en vue non seulement de faciliter les transferts de langues mais aussi afin qu'ils tendent vers une représentation plus juste de la langue qu'ils enseignent, et acquièrent une véritable culture langagière. Cette proposition découle de l'analyse des difficultés rencontrées au cours d'une expérience de formation et d'enseignement du FLE en Tanzanie, suite à laquelle il nous est apparu qu'étant donné la réflexivité, les stratégies de transfert et la culture plurilingagière que cette approche contribue à développer, elle pourrait constituer une ressource de premier plan pour l'enseignant de langues confronté à un nouveau contexte d'enseignement-apprentissage.

Nous traitons dans une première partie de la possibilité d'envisager une telle approche en contexte tanzanien, puis nous illustrons notre propos en présentant quelques bases de transfert, et enfin nous parlons des bienfaits d'intégrer cette approche dans des dispositifs de formation à long terme.

**Mots-clés :** formation des enseignants, approche intercompréhensive, transferts, représentations langagières, swahili, convergence, culture langagière.

## 1. introduction

Depuis les années 90, l'intercompréhension a fait l'objet de travaux universitaires de recherche en Europe et au-delà qui ont conduit à l'élaboration de méthodes d'apprentissage telles qu'Euromania, EuRom5, Galatea, Galanet, EuroCcom, ICE (intercompréhension européenne) etc (cf. Caddéo & Jamet, 2013). Fondée sur la comparaison et le raisonnement par analogie, l'approche intercompréhensive dans la définition élargie qu'en ont donnée Filomena Capucho et Ana Maria Oliveira (2005 :14)<sup>1</sup>, s'appuie sur les ressemblances interlinguistiques et interculturelles observées dans différents contextes d'usage comme support à la mobilisation de stratégies inférentielles et de transfert. Elle valorise ainsi des connaissances et

---

<sup>1</sup> Dans cette définition, les auteurs élargissent la notion de transfert à l'ensemble de la compétence discursive définie sous ses différents aspects linguistiques, textuels et situationnels ; ce qui leur permet, par la même occasion, d'étendre la notion d'intercompréhension aux locuteurs de langues non plus seulement parentes et voisines, mais aussi éloignées tant généalogiquement que géographiquement.

des compétences langagières précédemment acquises et contribue au développement d'une compétence plurilingue et interculturelle. Cette approche vient donc utilement compléter les autres méthodologies communicatives et actionnelles en vogue, encore peu axées – si l'on se réfère aux manuels se réclamant de ces approches - sur des démarches réflexives et les mises en relations interlinguistiques.

En Afrique francophone, des outils pédagogiques et de formation appelés bi-grammaires s'inscrivent aussi dans cette perspective. Elles ont été conçues afin de « mettre fin au monolinguisme didactique, construire par la démarche contrastive une vraie didactique du français langue seconde fondée sur le répertoire linguistique de l'apprenant [...] (en développant des stratégies d'apprentissage du français L2 à partir des structures intériorisées de la L1), exposer les continuités et discontinuités intersystémiques entre le français [et la langue source] aux plans phonologique, morphologique et syntaxique pour amener les maîtres à comprendre la nature des difficultés de l'apprenant [...] » ( Maïga et al., 2009:3). Cependant, bien que leurs objectifs et certaines des activités qu'elles proposent rejoignent ceux des approches intercompréhensives, elles ne constituent pas en elles-mêmes des méthodes communicatives (et ce n'est pas là leur ambition). Par ailleurs, de nombreux obstacles se posent encore à l'utilisation des bi-grammaires en Afrique francophone et à la diffusion des approches intercompréhensives dans la formation des étudiants en Master FLE, en partie du fait des bouleversements qu'elles impliquent en terme de représentation des langues et de leur enseignement.

Sur le terrain tanzanien où nous avons été en charge de 2006 à 2007 d'une part de la création et de la coordination de deux sections de français dans les Colleges of Business Education (Ecoles supérieures de commerce) de Dar es Salaam et de Dodoma, et d'autre part du recrutement et de la formation des enseignants de français locaux, nous ne disposions malheureusement pas de bi-grammaire swahili-français. Initialement, nous avons pensé pouvoir enseigner suivant une approche communicative – actionnelle, mais sa mise en œuvre s'est vite avérée problématique étant données 1) les représentations des langues et de leur enseignement-apprentissage des enseignants et des étudiants recrutés 2) leur culture didactique, et 3) la difficulté qu'ils avaient à opérer une démarche réflexive qui les amène à s'interroger sur les correspondances des usages qu'ils font d'une langue à l'autre et à comparer leurs systèmes (cf. Dufour, 2012). C'est pourquoi, nous avons réfléchi à une formation didactique favorisant les transferts entre compétences en langue de référence<sup>2</sup> (le swahili, qui constituait pour la plupart de nos étudiants et enseignants une L2), en L3 (l'anglais, langue de scolarisation du secondaire et du supérieur) et en L4 (le français), qui les conduise à développer une conscience plurilingue et métalinguistique. C'est ainsi que nous avons entrepris une recherche visant à la mise en œuvre d'un enseignement fondé sur une approche intercompréhensive articulant français, swahili et anglais.

Dans un premier temps nous parlerons de la possibilité d'une approche intercompréhensive entre le swahili et le français, ensuite, nous illustrerons notre propos en présentant quelques bases de transfert, et

---

<sup>2</sup> Selon Louise Dabène (1997 :21), il s'agit de «la langue qui, inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, c'est-à-dire l'écrit, constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs. »

enfin nous parlerons des bienfaits d'intégrer cette approche dans des dispositifs de formation à long terme, pour permettre aux enseignants de langues d'affiner leurs représentations.

## **2. Une approche intercompréhensive français ↔ swahili est-elle envisageable ?**

Proposer un enseignement du français à un public swahilophone dans une approche intercompréhensive, peut sembler à première vue incongru.

### **2.1 Des langues non-apparentées**

Tout d'abord le swahili et le français ne sont pas apparentés génétiquement : le swahili est apparenté aux langues bantoues et le français aux langues romanes, ce qui peut laisser suggérer qu'ils partagent peu de traits linguistiques. Pour aller dans ce sens, on parlera du fait que les noms en swahili comme dans toutes les langues bantoues ne sont pas répartis en genres mais en classes lexicales, que ces classes sont marquées par un système de préfixes et non de déterminants comme en français et que ces classes sont au nombre de 11<sup>3</sup> en swahili standard alors que le français classe ses noms selon 2 genres (masculin et féminin) et 2 nombres (singulier et pluriel). A première vue, l'écart entre ces deux systèmes semble donc important ; pourtant la difficulté à établir des correspondances entre ces systèmes réside davantage, comme nous avons essayé de le montrer dans Dufour (2014), dans une terminologie et une classification qui font appel à des représentations et des cultures didactiques différentes, que dans le grand nombre de classes nominales du swahili.

### **2.2 Des langues en contact ?**

Une deuxième raison qui peut faire penser à un rapprochement incongru, c'est l'idée que bien que le swahili et le français soient deux grandes langues véhiculaires d'Afrique, propices à répandre des vocables, des calques et des types de formation lexicale, leurs zones d'influence ne se recouvrent que partiellement : le swahili est considéré comme la langue véhiculaire de l'Afrique de l'est (Afrique des grands lacs, Tanzanie, Kenya), alors que le français est une langue véhiculaire de l'Afrique occidentale (Maroc, Mauritanie, Sénégal, Niger, République Démocratique du Congo etc.).

On oublie parfois que ces aires d'influence se recoupent au Rwanda, au Burundi et en République démocratique du Congo, RDC où le français et le swahili constituent deux des 5 langues officielles du pays (avec le lingala, le kikongo, le tshiluba), et sont en contact direct : nous pensons notamment au swahili de Lubumbashi (Ferrari et al., 2014) empreint de français.

Pourtant, tirer de ces représentations la conclusion rapide que ces deux langues n'ont rien ou peu de choses en commun serait erroné. D'abord parce qu'il n'est pas nécessaire que deux langues soient apparentées pour partager des traits communs : « le caractère particulièrement fréquent de certains types de changement peut aboutir à des convergences entre langues très éloignées » (Creissels, 2007 ? : 12) –

---

<sup>3</sup> Le swahili standard compte 15 classes en tout : 11 classes nominales, 3 classes locatives (les classes 16, 17, 18) et une classe d'infinitif (la classe 15).

nous en donnerons un exemple plus loin -, ensuite parce qu'il n'est pas nécessaire que deux langues soient en contact direct pour s'influencer : ainsi, en cherchant à expliquer les très grandes similarités de traits morphosyntaxiques observées entre 3 langues bantoues : le swahili (dans la région des grands lacs) , le bemba (en Zambie, République démocratique du Congo), et le chichewa (au Malawi, Mozambique, Zimbabwe et en Zambie) qui ne sont pas en contact direct, Lutz Marten (2013) a fait l'hypothèse et apporté des preuves que ces langues bantoues dans leurs formes véhiculaires deviennent de plus en plus similaires sous l'effet de contacts indirects, qu'il appelle « mediated convergences », résultant de l'influence de petites langues locales. Ainsi via de petites langues, de grandes langues éloignées géographiquement, peuvent progressivement se rapprocher linguistiquement.

Nous sommes donc allée à la recherche des bases de transferts qui existent entre le français et le swahili. Pour ce faire, nous nous sommes notamment appuyée sur les tamis<sup>4</sup> au travers desquels le groupe de recherche EuroCom a passé au crible les langues romanes (Meissner et al. 2007). Nous allons à présent donner quelques exemples des ressemblances existant dans les tamis 5 en passant le swahili au crible de la syntaxe pan-romane, et quelques exemples des ressemblances existant dans le tamis 6 qui s'intéresse aux éléments morphosyntaxiques.

### 3. Illustration de quelques bases de transfert

#### 3.1 Cinquième tamis : la syntaxe pan-romane

##### 3.1.1 les structures syntaxiques pan-romanes

Sur le plan des structures syntaxiques, en reprenant la typologie phrastique fondamentale pan-romane établie par Meissner et al. (2004, 225), composée de 9 structures, également connues de l'anglais comme l'a déjà montré Horst Klein (2008, 125), et en les comparant à celles du swahili, nous nous sommes aperçue que 8 de ces 9 structures de base existaient aussi en swahili standard (cf. tableau 1).

Tableau 1				
Les 9 structures fondamentales pan-romanes		Français	Swahili	Anglais
P1	SN+V (être) +SN (nom)	Juma est étudiant	Juma ni mwanafunzi (ni : copule)	Juma is a student
P2	SN+V+ADJ	Juma est bon	Juma ni mzuri	Juma is nice
P3	SN+V+SN (Acc)	Juma aime la vie	Juma anapenda maisha	Juma loves life
P4	SN+V	Juma dort (en ce moment) Juma dort (habitude)	Juma analala Juma hulala	Juma is sleeping Juma sleeps
P5	SN+V+SP	Juma dort dans	Juma analala	Juma is sleeping

<sup>4</sup> Les 7 tamis sont : 1-Le lexique international, 2-le lexique pan-roman, 3-les correspondances phonétiques, 4- graphies et prononciations, 5-les structures syntaxiques pan-romanes, 6-les éléments morphosyntaxiques, 7-préfixes, suffixes, « eurofixes ».

		l'avion	kwenye ndege	on the plane
P6	SN+V+SN (Acc)+SP	Juma lit un livre dans l'avion	Juma anasoma kitabu kwenye ndege	Juma is reading a book on the plane
P7	SN+V+SN (Dat)	Juma parle à un collègue	Juma anaongea na mwenzake	Juma is speaking to a colleague
P8	français : SN+V+SN(Acc)+ SN(Dat)  swahili et anglais SN+V+SN(Dat)+ SN(Acc)	Juma écrit une lettre à son collègue  Juma écrit à son collègue une lettre	Juma anaandika barua kwa mwenzake (usage non standard) Juma anaandikia mwenzake barua (usage standard)	Juma is writing a letter to/for his colleague. Juma is writing his colleague a letter
P9	SN+V+SN(Dat) + SP	Juma parle à un collègue dans l'avion	Juma anaongea na mwenzake kwenye ndege	Juma speaks to a colleague on the plane

SN : syntagme nominal (sujet/objet)

V : verbe

V (être) : verbe être

ADJ : adjectif

SN (Nom) : SN sujet

SN (Dat.) : SN complément indirect

SN (Acc.) SN complément direct

SP : Syntagme prépositionnel

La structure pan-romane 8 qui comprend un verbe suivi de deux compléments d'objet, un complément direct et un complément indirect, pose problème. En effet, en swahili standard, le complément indirect se rapportant à une personne se place avant le complément direct comme souvent en anglais. Cependant l'inverse est possible mais en swahili non standard, dans des formes véhiculaires, comme nous l'a indiqué une informatrice swahiliphone kenyane vivant à Londres.

Quoi qu'il en soit, force est de constater la proximité des systèmes syntaxiques du français et du swahili.

De ce fait, un apprenant de français swahiliphone et un apprenant de swahili francophone peuvent facilement reconnaître et localiser dans les énoncés de la langue qu'ils étudient le sujet, le verbe, les objets ainsi que les substantifs, les adjectifs (toujours placés après le nom en swahili), et certaines prépositions. L'importance de ce phénomène ne peut être négligée pour la compréhension d'un texte en langue cible car « il répond de manière positive aux attentes mentales concernant l'organisation de la phrase. » (Meissner et al., 2004 : 225).

### 3.1.2 La topicalisation

Une autre ressemblance que nous voudrions évoquer pour illustrer les rapprochements entre swahili et français parlés, concerne certains de leurs mécanismes de topicalisation. Nous précisons d'emblée que la topicalisation ne constitue pas un sous-tamis de la méthode Eurocom. Nous l'introduisons ici pour montrer que des ressemblances sont aussi à prendre en compte au niveau énonciatif.

Un topique ou repère énonciatif est selon Denis Creissels (2004, ch.17, 2) « un élément de l'énoncé à partir duquel l'énonciateur développe un commentaire ». D'après Creissels (2004, 7), deux mécanismes

de topicalisation sont particulièrement communs dans les langues du monde, et consistent à faire apparaître le topique avant le reste de l'énoncé, soit en l'extraposant ou en le disloquant à gauche comme dans l'exemple suivant : « Jean, je lui ai offert un livre », soit en le déplaçant en début de phrase : « à Jean, j'ai offert un livre ».

Si ces deux mécanismes de topicalisation sont particulièrement communs dans les langues du monde, ces langues diffèrent en revanche beaucoup, nous dit toujours Creissels (2004, 8), dans la fréquence et les conditions d'emploi (aussi bien discursives que syntaxiques) de ces deux constructions.

Pour ce qui est du français, Blanche-Benveniste et al (1991) ont montré que la dislocation à gauche était un trait caractéristique de l'oral, utilisé fréquemment. Il se trouve que ce procédé est également très

Tableau 2 <sup>5</sup>		
Français	Swahili	Anglais
<b>Topique extraposé</b>		<b>Topique placé avant</b>
Ce garçon, je l'ai vu hier	Mtoto huyo nilimwona jana <i>garçon ce je l'ai vu hier</i>	That boy I saw yesterday
Ce problème, je peux le résoudre	Tatizo hilo, <i>Problème ce</i> ninaweza kulitua je peux <b>le</b> résoudre	This problem I can solve

fréquent en swahili (cf. tableau 2, les pronoms de reprise ont été mis en gras).

En outre, en français comme en swahili parlés, il est courant « d'extraposer des topiques qui ne renvoient pas à des référents déjà mentionnés alors que dans d'autres langues c'est une construction relativement marquée, qui n'est acceptée que dans des conditions discursives précises (comme en anglais)» (Creissels, 2004 : 8)

Il est à noter aussi qu'en swahili, comme en français parlé, les questions se posent facilement en extraposant un topique. La contrainte syntaxique qui fait que les pronoms interrogatifs se trouvent généralement en fin d'énoncé en swahili, contrairement à l'anglais, favorise certainement ce type de construction (cf. Tableau 3, les pronoms interrogatifs ont été mis en gras)

Tableau 3		
Français	Swahili	Anglais
Et toi, tu veux <b>quoi</b> ?	Na wewe unataka <b>nini</b> ? <i>et toi tu veux quoi</i>	<b>What</b> about you?
Les chaussures, elles sont <b>où</b> ?	Viatu viko <b>wapi</b> ? <i>CL8chaussures CL8locatif indéterminé où</i>	<b>Where</b> are the shoes ?
Et les invités, ils arrivent <b>quand</b> ?	Na wageni watakuja <b>lini</b> ? <i>Et CL2invités ils viennent quand</i>	<b>When</b> will the guests come?

<sup>5</sup> Les exemples des tableaux 2, 3, 4 sont tirés de Racine Issa (2011), Creissels (2004) et d'Augustin (2007)

Des oeufs, ton frère, il en veut <b>combien</b> ?	Mayai kaka yako <i>CL6Oeufs CL9frère CL9ton</i> alinunua <b>mangapi</b> ? <i>il veut CL6combien</i>	Eggs, <b>how many</b> does your brother want?
---	--	---

Enfin, comme en français parlé il est possible en swahili d'appliquer un mécanisme de topicalisation à plusieurs termes d'un même énoncé (cf. Culioli, 1983), et ainsi d'enchaîner les topiques, contrairement à l'anglais qui recourt de manière moins extensive à ce mécanisme « de poupées russes ».

Tableau 4	
Swahili	Français
Vyombo hivi vyote, <i>CL8.ustensiles CL8.PDPROX CL8.tous,</i> Mimi <i>PSIS</i>  sina <i>NEG MS1-COP</i>	Tous ces ustensiles, moi,  je ne les ai pas.
Mimi <i>PSIS</i> simba <i>CL9lion</i>  ninamwogopa sana <i>MSIS TAM CL1MO3S avoir peur très</i>	Moi, le lion,  j'ai très peur de lui
Kijana huyo, <i>CL7garçon CL1.PRAP</i> nguo zake <i>CL.9/10 vêtements CL.10 ADJPOSS3s</i> ni chafu <i>COP CL10sale</i>	Ce garçon, ses habits,  ils sont vraiment sales.
<i>CL8.PDPROX</i> : pronom démonstratif de proximité de classe 8 <i>PSIS</i> : pronom sujet 1 <sup>ère</sup> personne du singulier <i>MSIS</i> : Marqueur de sujet 1 <sup>ère</sup> personne du singulier <i>CL1.PRAP</i> : pronom de rappel de classe 1 <i>MSIS-NEG</i> : Marqueur de sujet 1 <sup>ère</sup> personne du singulier dans sa forme négative <i>TAM</i> : marqueur de temps-aspect-mode <i>COP</i> : copule <i>MO3S</i> : Marqueur d'objet de rang 3 au singulier <i>ADJPOSS3s</i> : Adjectif possessif de rang 3 au singulier	

Là encore, la similarité de ce mécanisme ne peut être négligée puisqu'elle facilite à n'en pas douter la production et la compréhension d'énoncés en français ou en swahili parlés; par ailleurs, il nous semble aussi qu'elle contribue à rapprocher l'anglais véhiculaire parlé par les Swahilis de l'anglais véhiculaire parlé par les Français, mais c'est un point à explorer.

### 3.2 Sixième tamis : les éléments morphosyntaxiques

#### 3.2.1 Comparaison des systèmes pronominaux du français et du swahili

Sur le plan morphosyntaxique, les langues romanes ont en commun de posséder des systèmes pronominaux relativement proches et qui, si l'on s'intéresse à la fonction sujet en particulier, sont constitués d'une part de pronoms, généralement placés avant le verbe, et d'autre part de marqueurs de sujet généralement suffixés au verbe. Par exemple en italien, dans « Io vado a mangiare », « Io » est un pronom sujet et le « o » de vado constitue le marqueur de la première personne du singulier, dans sa fonction sujet.

Lorsqu'on en vient à l'examen du système pronominal du swahili, on découvre que cette langue possède également d'une part des pronoms sujets et d'autre part des marqueurs de sujet ; cependant, à la différence de l'italien, les marqueurs de sujet sont préfixés au verbe :

Exemple : Mimi ninakwenda kula « moi je vais manger »

Mimi ni-na-kwenda kula  
*PSIS MSIS TAM aller manger*

Il se trouve qu'en français les marqueurs de sujets sont également préfixés au verbe. En effet, contrairement à une idée généralement admise par les grammaires de référence du français, et malgré les apparences, le « je » de « je vais manger » n'est pas un pronom autonome, mais un « affixe ou indice personnel » (Berrendonner, 2007 :88) ou bien encore un « marqueur de sujet » (Creissels, 2001, 1995 : 22). « je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles » sont en effet des morphèmes liés (à un autre morphème), qui ne renvoient pas nécessairement à une personne et dont la fonction est sujet<sup>6</sup>. Le français possède aussi des pronoms sujets autonomes, souvent appelés « pronoms toniques » dans les grammaires de référence : « moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles ». Les systèmes pronominaux du swahili et du français présentent donc des ressemblances frappantes - point qui a déjà été souligné par Denis Creissels (2007 ?:12) - comme le montre le tableau 5 qui, au travers d'un court dialogue donne un aperçu de la distribution des pronoms sujets et marqueurs pronominaux sujets en français et en swahili, qui semblent être en correspondance parfaite<sup>7</sup>, correspondance que l'on ne retrouve pas avec l'anglais.

Les tableaux 6 et 7 mettent en parallèle les marqueurs du sujet en français et en swahili, et les pronoms sujets en français et en swahili.

Tableau 5		
Swahili	Français	Anglais
Unakwenda wapi? - Ninakwenda sinema na wewe? - Mimi ninakwenda benki.	Tu vas où? - Je vais au cinéma et toi? - Moi je vais à la banque.	Where are you going ? - I'm going to the cinema. You? - I am going to the bank

<sup>6</sup> Personnellement, c'est la comparaison des systèmes pronominaux du swahili et du français qui nous a amenée à questionner la catégorisation proposée par les grammaires de référence du français.

<sup>7</sup> Pour en savoir plus sur ce qui distingue les marqueurs pronominaux sujets et objets en français et en swahili et sur l'état de leur évolution, lire Creissels (2001).



<p><b>U</b> - na-kwenda wapi?  <i>MS2S-TAM-aller où</i>  <b>Ni</b> – na - kwenda sinema na <b>wewe</b>?  <i>MS1S-TAM- aller cinéma et SP2S</i>  - <b>Mimi ni</b>- na- kwenda benki.  <i>PS1s MS1S-TAM-aller banque</i></p>	<p><u>Abréviations</u>  <i>MS1S</i> : Marqueur de sujet 1<sup>ère</sup> personne du singulier  <i>TAM</i> : Marqueur de temps-aspect-mode  <i>PS1s</i>: Pronom sujet 1<sup>ère</sup> personne du singulier  <i>MS2s</i> : Marqueur de sujet 2<sup>ème</sup> personne du singulier</p>
--	---

Tableau 6 : les pronoms sujets du swahili et du français					
	Swahili	Français	Swahili	Français	
1 <sup>ère</sup> pers. sg	<i>mimi/mie</i>	<i>moi</i>	1 <sup>ère</sup> pers. pl	<i>sisi</i>	<i>nous</i>
2 <sup>ème</sup> pers. sg	<i>wewe</i>	<i>toi</i>	2 <sup>ème</sup> pers.pl	<i>nyinyi</i>	<i>Vous</i>
3 <sup>ème</sup> pers. sg	<i>yeye</i>	<i>lui/elle</i>	3 <sup>ème</sup> pers.pl	<i>wao</i>	<i>eux/elles</i>

Tableau 7 : les marqueurs de sujet du swahili et du français					
	Swahili	Français	Swahili	Français	
1 <sup>ère</sup> pers. sg	<i>ni-</i>	<i>je-</i>	1 <sup>ère</sup> pers. pl	<i>tu-</i>	<i>nous-</i>
2 <sup>ème</sup> pers. sg	<i>u-</i>	<i>tu-</i>	2 <sup>ème</sup> pers.pl	<i>m-</i>	<i>vous-</i>
3 <sup>ème</sup> pers. sg	<i>a-</i>	<i>il-/elle--</i>	3 <sup>ème</sup> pers.pl	<i>wa-</i>	<i>ils-/elles-</i>

### 3.2.2 Quand culture didactique et représentations voilent la réalité

Le fait que les grammaires de référence continuent, malgré les avancées de la recherche, à véhiculer une représentation erronée du système pronominal du français, en qualifiant de pronoms les unités qui sont en fait des marqueurs de sujet, n'est pas anodin. Il conduit en effet à un transfert malencontreux et à des erreurs très fréquentes chez les apprenants anglophones et italo-phones (pour ne citer que ces deux exemples) des niveaux A1 jusqu'à B1 (cf. tableau 8).

Tableau 8					
Erreurs commises par des apprenants italo-phones de niveaux A2 et B1			Erreurs commises par des apprenants anglophones de niveaux A2 et B1		
A2	Comment vas-tu ?		A2	Comment ça va ?	
oral	-Bien merci et * <b>tu</b> ?		Oral	-Je vais bien et * <b>tu</b> ?	
B1	Aujourd'hui, on peut utiliser des sites comme Airbnb grâce auxquels *pouvez réserver une chambre		B1	Qui peut utiliser la porte ePassport ?	
écrit			écrit	-*avez le symbole spécial sur ton passport	
				-*êtes un britannique, suisse ou européen	
				-*avez plus que 18 ans	

De même, quand un enseignant de FLE explique à des étudiants swahilis que « je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles » sont des pronoms personnels, alors que les méthodes de swahili (cf. Racine Issa, 2011) parlent justement de préfixes sujets pour qualifier les marqueurs correspondants du swahili « ni, u, a, tu, m, wa », il ne contribue pas à clarifier leurs représentations et à faciliter leur apprentissage. D'où la nécessité que les enseignants aient construit la représentation la plus juste possible de la ou des langues qu'ils enseignent, compte tenu de l'avancée de la recherche.

Ainsi, les ressemblances entre le swahili et le français sont plus nombreuses que ne voudraient le laisser croire d'une part les grammaires de référence du français, qui, comme l'a montré Jean-Pierre Cuq (2002), continuent à véhiculer des catégories obsolètes, qui nuisent à une représentation juste des langues et peuvent faire perdre un certain temps lorsqu'il s'agit de transposer didactiquement certains phénomènes langagiers ; et d'autre part le classement typologique de ces langues : le swahili étant rangé dans les langues à morphologie agglutinante et le français parmi les langues fusionnelles. Car cette comparaison des systèmes pronominaux du swahili et du français, pose in fine une dernière question : sachant que les morphèmes liés ne tolèrent comme types d'éléments supplémentaires s'intercalant entre eux et le reste du mot, qu'un petit nombre de morphèmes liés - suivant le test 6 de Schwegler (1990) cité par Fonseca-Greber (2013, 405) – les unités que les grammaires de référence appellent couramment pronoms directs et indirects, adverbes de négation, ne sont-elles pas elles aussi des morphèmes liés ? Si la réponse est oui, ne faudrait-il pas aborder cette question en formation et considérer que le français, en plus d'être une langue fusionnelle, possède un caractère agglutinant ?

#### **4. Ajuster ses représentations**

C'est ainsi que nous en arrivons à la question des représentations que l'enseignant s'est construites et qu'il continue de se construire de la langue qu'il enseigne et de la manière de l'enseigner, au cours des « diverses configurations didactiques » (Garcia Debanc, 2008 :53) rencontrées successivement dans son parcours d'élève, puis d'étudiant en formation professionnelle initiale, et puis d'enseignant-praticien, lorsque les méthodes d'enseignement-apprentissage qu'il utilise lui permettent de questionner ces configurations et d'ajuster ses représentations. Confronté aux questions de ses apprenants et aux fonctionnements de leurs langues à travers leurs productions interlangues, il n'est pas rare que ses représentations soient ébranlées et que le besoin de remettre en question ses savoirs et savoir-faire surgisse. Cependant rien n'est moins aisé et plus chronophage que de déconstruire des représentations, de remettre en question des catégories grammaticales que l'on croyait immuables, ou de changer de point de vue sur la langue que l'on enseigne en évaluant le caractère approprié d'un énoncé compte tenu de son usage et de la situation de communication, plutôt que de considérer « [la langue écrite] comme la référence ultime en matière de correction de la langue parlée » (Lodge, 1997 : 209).

Pourtant tout enseignant de français, pour peu qu'il ait le souci d'adapter son enseignement à son public d'apprenants, doit mettre à jour ses représentations.

#### 4.1 Eveil aux langues

Pour qu'il puisse y parvenir efficacement, il est important de l'y préparer et de l'y entraîner le plus tôt possible comme s'efforcent de le faire, les projets d'éveil aux langues Evlang (Candelier, 2003) et EOLE (éducation et ouverture aux langues à l'école, cf. Perregaux et al., 2003) à l'école maternelle et primaire<sup>8</sup>. Mais il est important que cette formation soit pensée sur le long terme ; ce que Jean François De Pietro (2003, 165) a déjà souligné avant nous, afin de permettre aux enseignants de langues de se construire une véritable « culture (pluri)langagière » et d'affiner leurs représentations.

L'approche intercompréhensive semble faite pour cela, qui demande de combattre un certain nombre de représentations erronées et solidement ancrées, comme le fait de considérer que les langues sont isolées les unes des autres sur le terrain et dans les répertoires langagiers des locuteurs, ou bien encore que le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue est autonome, et sans relation avec l'acquisition des langues précédentes, ou bien encore le mythe de langues pures. En effet, parce qu'elle implique comme l'exprime Laurent Gajo (2008 :134) « d'exploiter des ressources communicatives plurilingues repérables dans le discours à travers les marques transcodiques (emprunts, interférences, alternances codiques, formulations transcodiques) », cette approche peut permettre aux enseignants de s'émanciper de représentations cloisonnées et ethnocentristes des langues, de développer des attitudes positives à l'égard de ces dernières et de leurs interactions, et une posture réflexive.

#### 4.2 Introduire l'approche intercompréhensive dans les dispositifs de formation continue

Actuellement, les démarches de formation universitaires en FLE abordent différents aspects du langage et des langues, visent à développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, cependant, il nous semble qu'elles ne permettent pas encore suffisamment de mettre en pratique une didactique de la pluralité sur le terrain ; et on peut regretter que les étudiants de FLE soient rarement formés aux méthodes intercompréhensives. En effet, articulées aux méthodes communico-actionnelles, elles pourraient pourtant déboucher sur de telles pratiques.

C'est pourquoi, c'est à cette tâche que nous nous employons, en tant qu'enseignante-formatrice-chercheuse. Le dispositif de formation que nous avons élaboré avec les enseignants de français du Modern Language Centre consiste en

- 1) des ateliers d'éveil à la didactique de l'intercompréhension, avec une présentation des 7 tamis d'Eurocom et incluant des activités destinées à favoriser le développement de stratégies inférentielles et de transfert. Ces activités sont soit créées de toutes pièces soit puisées dans Eurocom etc.

---

<sup>8</sup> Nous mentionnons ici qu'EOLE propose d'explorer de manière ludique (sous la forme d'un Memory) le système de classification des noms en swahili.

- 2) Parallèlement, sont organisés des cercles de discussions hebdomadaires visant à comprendre certains phénomènes langagiers et l'origine de certaines difficultés auxquelles les enseignants se heurtent.
- 3) Le partage des savoirs et des pratiques, les comparaisons interlinguistiques opérées lors de ces discussions et la mise en commun de ressources, ont des conséquences positives sur les pratiques de classe. En effet, ils encouragent les enseignants à recourir à la langue de référence de leurs apprenants dans la classe pour favoriser les transferts, et conduisent à des propositions pédagogiques concrètes visant à faciliter l'enseignement de certaines données, compte tenu du répertoire langagier de l'apprenant et de sa culture didactique.

Ainsi par l'intermédiaire de ce dispositif qui valorise leurs savoirs et savoir-faire, et de cette approche qui aiguise leur curiosité, leur réflexivité, et leurs stratégies de transfert, les enseignants trouvent un cadre et une démarche concrète pour travailler à l'ajustement de leurs représentations et de leurs méthodes d'enseignement.

## 5. Conclusion

En conclusion, dans cette communication, nous avons essayé de montrer les bienfaits de former les enseignants de langues à une approche intercompréhensive, et l'utilité de mettre les langues en contact, afin de stimuler leurs réflexions sur les langues, renouveler le regard qu'ils portent sur celles qu'ils enseignent, et « faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour [l'éducation aux langues]» (Castellotti & Moore, 2002 :7).

Nous avons aussi insisté sur le fait que cette approche à long terme permettait aux enseignants d'affiner leurs représentations – les représentations pouvant constituer un obstacle épistémologique à l'identification des ressemblances et des différences entre deux langues - et de se construire une véritable « culture (pluri)langagière ». Une telle formation a pour objectif de faire des langues qu'ils enseignent des outils heuristiques, des passerelles vers les autres langues, qui les aident, dans leur travail de terrain, à valoriser les langues de leurs apprenants, et à faciliter les transferts de compétences.

Former les enseignants à une didactique de l'intercompréhension, c'est donc finalement les conduire à être plurilingues non pas nécessairement dans le sens de polyglottes, c'est-à-dire capables de parler plusieurs langues, mais dans le sens d'être capables de mettre les langues en relation, et de montrer à leurs apprenants le bénéfice qu'ils peuvent en retirer. Car comme l'a fait remarquer Dominique Montagne-Macaire (2008 :15) : « on ne peut attendre des élèves une posture plurilingue si les enseignants ne sont pas eux-mêmes en mesure de valoriser une telle posture ».

## Bibliographie

AUGUSTIN, M. (2007, January). Topic and Focus in Swahili. *GIALens (Graduate Institute of Applied Linguistics Electronic Notes Series, vol.1 n°1*, pp. 1-12.

- BERRENDONNER, A. (2007). Dislocation et conjugaison en français contemporain. *Cahiers de praxématique* n°48 , pp. 85-110.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., BILGER, M., ROUGET, C., & VAN DER EYNDE, K. (1991). *Le français parlé. Etudes grammaticales*. Paris: CNRS Editions.
- CADDEO, S., & JAMET, M.-C. (2013). *Intercompréhension- Une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck Supérieur "Pratiques pédagogiques".
- CAPUCHO, F., & OLIVEIRA, A. (2005). EU+I-On the Notion of intercomprehension. *Building Bridges:EU+I, European Awareness and Intercomprehension* (pp. 11-18). Centro regional da Beiras, Universidad Catoica Portuguesa: A.Martins (ed).
- CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CREISSELS, D. (21-24 May 2001). A Typology of Subject Marker and Object Marker Systems in African Languages. *International Symposium: Typology of African Languages*, (pp. 1-25). Allemagne, Köln.
- CREISSELS, D. (2007?). La morphologie. *Cours de Licence de Sciences du Langage, semestre 3. Les domaines de la linguistique* , pp. 1-12.
- CREISSELS, D. (2004). Topicalisation et focalisation (chapitre 17). Dans D. CREISSELS, *Cours de syntaxe générale (publié sur internet)* (pp. 1-16). Université Lyon 2.
- CULIOLI, A. (1983). Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié? *Recherches sur le français parlé*, 5 , pp. 291-300.
- CUQ, J.-P. (2002/1). Du discours du linguiste au discours pédagogique: tribulations de quelques concepts grammaticaux. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n°125 , pp. 83-95.
- DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- DE PIETRO, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères* n°28 , pp. 161-185.
- DUFOUR, M. (2012). Des bénéfices du malentendu interculturel pour une bonne didactique. Analyse d'une expérience d'enseignement du FLE en Tanzanie. *Education et sociétés plurilingues* , n°32, 15-30.
- DUFOUR, M. (2014). Les circulations et les mises en relations interlinguistiques au service de l'apprentissage du français dans le contexte tanzanien. *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (pp. 67-81). Paris: FIPF. <http://fipf.org/actualite/actes-du-colloque-international-%C2%AB-contexte-global-et-contextes-locaux-tensions-convergence>.
- FERRARI, A., KALUNGA, M., & MULUMBWA, G. (2014). *Le swahili de Lubumbashi, Grammaire, Textes, Lexique*. Paris: Karthala.

- FONSECA-GREBER, B. (2013). La morphologisation de qui. *French Language Studies* n°3 , 23, pp. 401-421.
- GAJO, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. Dans V. CONTI, & F. GRIN, *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 131-150). Genève: Georg.
- GARCIA-DEBANC, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte: trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques* n°137-138 , pp. 39-56.
- KLEIN, H. G. (2008/1). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n°149 , 119-128.
- LODGE, R. A. (1997). *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue* (éd. 1ère éd. 1993. Titre original: French from dialect to standard). Paris: Fayard.
- MAIGA, A., LOUSSAKOUMOUNOU, A.-F., EPANGA POMBO, A., NYEMBWE NTITA, A., MAKAMBALA, R., DAFF, M., et al. (2009). *Bi-Grammaire Lingala - Français*. Organisation Internationale de la Francophonie.
- MARTEN, L. (2013, April 18). *Linguistic Variation, Language Contact and the New Comparative Bantu*. Inaugural Lecture, SOAS, University of London, London.
- MEISSER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H. G., & STEGMANN, T. D. (2004). *EuroComRom- Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker Verlag.
- MONTAGNE-MACAIRE, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique du plurilinguisme? Réflexions pour la recherche. *Les Cahiers de l'Acedle*, vol.5, n°1 , pp. 3-40.
- PERREGAUX, C., DE PIETRO, J.-F., DE GOUMOËNS, C., & JEANNOT, D. (2003). *EOLE, Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP.
- RACINE-ISSA, O. (2011). *Le swahili sans peine*. Chennevières: ASSIMIL [édition corrigée et augmentée de l'édition de 1998].