

Extraits du mémoire de Master des sciences du langage M 2

Didactique des langues, dirigé par Christian Degache -Grenoble III- 2006

Anne Deransart

2.1. Historique : naissance d'une discipline

La didactique des langues (désormais DDL) est une discipline dont l'histoire a commencé il y a peu mais n'en est pas moins riche. Son évolution se poursuit. Aujourd'hui une nouvelle discipline est en émergence : la didactique de l'intercompréhension des langues apparentées (désormais D.I.L.A.).

Et suivant le précepte scientifique connu énoncé par le chimiste Lavoisier "rien ne se crée, rien ne disparaît, tout se transforme", cette discipline se nourrit des hypothèses faites précédemment.

Peu de temps après sa "naissance", la DDL prend une orientation behavioriste. Le behaviorisme apparu en 1924 avance que le langage est un ensemble de réponses verbales associées à des situations types selon le principe de stimulus-réponse de la même manière qu'un réflexe conditionné. Son apprentissage serait donc une forme de conditionnement, la mise en place d'habitudes verbales.

L'analyse contrastive systématise cette conception du langage. Lado (1957) espérait pouvoir déduire de la comparaison systématique de deux langues les difficultés d'acquisition pour les apprenants et les démarches les plus efficaces pour l'enseignement. Le postulat était le suivant : l'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) serait déterminé par les structures de la langue que l'on possède déjà et la simple comparaison permettrait de prédire le comportement linguistique des apprenants face à celui-ci.

Quant à la question du rôle de la langue maternelle (désormais LM) dans le processus d'acquisition de la LE, l'analyse contrastive a proposé une réponse simpliste. Lado, d'une constatation de départ qui était que l'influence de la LM était visible dans les erreurs des apprenants, a tiré une conclusion hâtive : ces erreurs seraient dues au mécanisme automatique du transfert déterminé par les structures

des langues en contact. "Cet amalgame entre une constatation linguistique et une explication psycholinguistique dérivée d'une conception béhavioriste de l'activité langagière est responsable d'une confusion..." (Giaccobbe - 1992, p.116) sur le rôle de la LM.

Les erreurs de l'analyse contrastive, qui entraînent son abandon, viennent en particulier du fait qu'elle ne s'occupait que des systèmes linguistiques alors que l'acquisition est concernée par le traitement des éléments linguistiques : "ce n'est pas l'existence d'une structure qui importe mais comment l'apprenant l'appréhende" (Klein - 1989, p.41). Ses limites proviennent également du fait qu'elle laisse la question des processus d'acquisition sans réponse et qu'elle ne propose pas l'exploitation du recours à la LM comme potentiel d'économie cognitive. Ses résultats furent intéressants uniquement du point de vue linguistique, pas didactique.

Pourtant, dès 1971 F. Debyser revient sur la proposition de la comparaison linguistique et indique en quoi celle-ci peut servir l'enseignement des langues, soulignant notamment l'influence inévitable des apprentissages linguistiques antérieurs, y compris "les habitudes structurales de la langue maternelle" (F. Debyser - 1971, p.7) sur l'acquisition d'une langue nouvelle. Il souligne également le caractère universel de la démarche consistant à comparer les langues : "elle a toujours attiré les esprits concernés à quelque titre que ce soit par le fait même du plurilinguisme, c'est à dire inquiétés par le mythe de Babel et la diversité des langues." (Debyser - 1971, p.7) et conclut par une réponse positive à la question de l'intérêt d'éventuelles pratiques méthodologiques auxquelles pourraient aboutir les recherches contrastives.

Trois années plus tard, L. Dabène attire l'attention sur les problèmes spécifiques posés par l'enseignement des langues proches. L'un des plus importants est celui du phénomène de "la constitution d'une sorte de langue réduite limitée aux intersections L1-L2" (Dabène - 1975, p.57) qui, à priori, incite à la méfiance vis à vis du phénomène de transfert " ce qui aboutit - de toute évidence - à priver l'apprenant d'une facilité indéniable" (Dabène - 1975, p.55). A cette époque, ce constat n'est pas suivi de proposition didactique. Toutefois, L. Dabène souligne que ces "problèmes didactiques n'apparaissent qu'au niveau de la phase de production et non au niveau du décodage de L2 par l'élève" (Dabène - 1975, p.57) et qu'il existe un "décalage considérable entre les possibilités de compréhension et les possibilités d'expression"

(Dabène - 1975, p.58). L'article est introduit par la question de l'incidence, sur les processus d'apprentissage mis en jeu, de la distance évaluée par l'apprenant entre sa LM et la LE.

Les constats énoncés dans ces deux articles annoncent la DILA.

Mais il faudra attendre les années 90 pour la voir prendre forme dans le sillage du développement de la psycho-cognition et psycholinguistique des années 80 qui explorent les activités mentales des apprenants et réexaminent le rôle de la LM dans le processus d'acquisition d'une LE. C'est Kellerman qui, s'étant penché à nouveau sur l'analyse contrastive pour affiner la version de Lado, souligne que toutes les formes de la LM ne sont pas transférées. Il en déduit qu'il existe donc "des contraintes qui déterminent la transférabilité" (Giacobbe - 1992, p.117), ces contraintes n'étant pas uniquement le fait des structures de la langue mais également le fait de la distance évaluée par l'apprenant entre les deux langues en présence. C'est la distance "psychotypologique" à laquelle faisait allusion L. Dabène quelques années auparavant. Quant au recours à la LM, il "est fondamental, en ce sens qu'il est un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant. Le rapprochement des langues "source" et "cible" est constitutif du système d'hypothèses opératoires de l'interlangue." (Giacobbe - 1992,p.123).

La polémique autour de l'analyse contrastive et de la thèse du transfert est donc ravivée.

En 1994, L. Dabène écrit : " il semble qu'actuellement on assiste à l'apparition de nouvelles démarches dont la construction intègre des considérations d'ordre contrastif... . Il apparaît indispensable, pour des raisons d'efficacité, de tenir compte de l'acquis antérieur de l'apprenant : ce qui englobe à la fois la première langue acquise mais aussi d'autres langues étrangères précédemment apprises. Cette orientation semble particulièrement intéressante lorsqu'elle s'applique à des langues typologiquement proches." (Dabène - 1994, p.36) Elle poursuit : "les langues romanes, par exemple, constituent, au Sud de l'Europe et en Amérique latine, une zone de continuum linguistique où l'intercompréhension déjà existante peut se développer aisément." (Dabène - 1994, p.169). Pour favoriser ce développement, il faut "entraîner l'apprenant à mobiliser au maximum son potentiel cognitif..." (Dabène - 1994, p.169).

Puis L. Dabène présente le projet d'élaboration d'une méthodologie de l'intercompréhension alors déjà en cours au Centre de Didactique des Langues de Grenoble. Le projet a débuté en 1991¹ et un premier bilan en est fait en 1995 par C. Degache.

En ce qui concerne la première phase du projet dont l'objectif était "l'étude des processus et stratégies empiriques de construction du sens en situation de réception de la LEVIR"² (Degache - 1995, p.144), plusieurs informations sont à retenir : notamment que la diversité des processus semble être "une condition de réussite à la compréhension" (Degache - 1995, p.146), que "tous les lecteurs déclarent avoir recours aux similitudes de la langue cible avec langue source, mais aussi bien la conscience de la proximité des langues que la confiance qu'ils y portent varient sensiblement et peuvent donner cours à des cheminements diversifiés." (Degache 1995, p.147), que "face à un texte en langue inconnue "accessible" et délivré de toute pression contextuelle, le lecteur transfère ses compétences (méta-)langagières et (méta-)cognitives, ainsi que ses connaissances (lexicales en L1 et autres L2, métalinguistiques, extralinguistiques, encyclopédiques...)" (Degache - 1995, p.147) et enfin, que "les stratégies varient également en fonction des langues. Il faut voir là sans doute un effet des représentations et stéréotypes que l'on nourrit à l'égard des langues étrangères" (Degache -1995, p.147).

En ce qui concerne la deuxième phase dont l'objectif était "l'analyse contrastive des couples de langues concernées afin d'étudier les zones de la langue cible susceptibles de constituer des obstacles à la compréhension" (Degache - 1995, p.144) l'information à retenir est que "...l'analyse contrastive trouve une utilité pédagogique indéniable qui se concrétisera dans les aides que l'on fournira aux apprenants..." (Degache - 1995, p.150).

Enfin, en ce qui concerne la troisième phase dont l'objectif était une expérimentation d'enseignement, nous retiendrons les observations suivantes car elles valident l'objectif du travail présent : "Avant même la première véritable "confrontation", le sujet nourrit un certain nombre de stéréotypes et de représentations à l'égard de la langue et de la culture, cibles qui vont être mis à

1 En 1992, déjà 2 autres projets similaires existent : Linguasur au Chili et Eurom4 à l'Université d'Aix en Provence.

2 Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane.

l'épreuve du contact." (Degache - 1995, p.151) et "parce que telle approche rompait avec les pratiques d'enseignement vécues par les étudiants et risquait de ce fait d'être déstabilisante et de constituer une première zone de résistance à l'apprentissage, un accompagnement métacognitif du sujet expliquant et démontrant les fondements et les objectifs de la démarche s'est avéré nécessaire." (Degache 1995, p.153).

Au terme de cette période d'études prédidactiques Galatea intègre le programme Européen Socrate dans le cadre des actions lingua D dont l'objectif est l'élaboration de produits pédagogiques favorisant le plurilinguisme.

L'année suivante paraît le numéro 104 de la revue d'Etude de Linguistique Appliquée intitulé «Comprendre les langues voisines» coordonné par L. Dabène et C. Degache. L'ensemble des articles parus dans ce numéro ont «pour axe commun, l'étude de la problématique spécifique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'intercompréhension entre locuteurs de langues typologiquement et génétiquement apparentées». L. Dabène y publie un article intitulé "Pour une contrastivité revisitée" dans lequel sont rappelées les limites de la démarche contrastive mais également ce qui doit en être retenu :

- ◆ la perception de la similitude, notamment lexicale, ainsi que le contexte créent des «zones de plausibilité sémantique» permettant, par ricochet, l'accès à la compréhension de zone plus large encore.
- ◆ même au-delà d'une analogie formelle, les apprenants expriment souvent le sentiment de familiarité vis à vis de la langue cible. Certains contenus sémantiques sont repérés parce qu'ils «sonnent bien».
- ◆ la langue maternelle constitue également une source de références à caractère métalinguistique permettant des repérages morphosyntaxiques, grammaticaux très utiles au déchiffrement.
- ◆ ces connaissances métalinguistiques vont de pair avec des connaissances encyclopédiques non linguistiques issues du vécu de l'apprenant.

- ◆ Incluant à nouveau l'ensemble des constats faits lors des recherches précédentes, elle propose de poser les bases d'une grammaire de la compréhension. L'esquisse de cette dernière serait constituée de quatre points :
- ◆ L'utilisation de l'ensemble du potentiel cognitif de l'apprenant comprenant les différents savoirs linguistiques ou non.
- ◆ Le développement des réflexions contrastives pour amener à une conscientisation de la vision typolinguistique des langues en présence et du savoir métalinguistique dont dispose chaque sujet grâce à sa langue maternelle.
- ◆ L'élargissement de cette démarche à d'autres langues puisque la connaissance métalinguistique consciente permet un éclairage mutuel des langues. C'est donc une perspective translinguistique qu'il faut viser.
- ◆ La mise en commun entre didacticiens de langues voisines de savoirs métalinguistiques pouvant être utiles aux apprenants dans leur exploration d'une langue inconnue en optimisant les bénéfices de la proximité.

L. Dabène conclut en soulignant qu'il s'agit donc bien là d'une forme éclairée de la contrastivité : une approche non plus limitée à l'aspect linguistique mais une approche prenant en compte les règles de fonctionnement des systèmes ainsi que les stratégies cognitives des apprenants leur permettant des explorations interlinguistiques performantes.

L'année suivante la méthode Eurom4 est éditée. "L'idée de mettre en valeur l'intercompréhension entre des langues apparentées - comprendre les langues sans les parler - progresse en Europe depuis quelques années et semble intéresser des cercles de plus en plus importants" (C. Blanche-Benveniste - 1997, p.5).

En effet, les années suivantes, de nouveaux projets voient le jour³ qui, tous, ont pour perspective et finalité, une nouvelle construction linguistique de l'Europe permettant d'en conserver la richesse plurilinguistique en proposant une alternative au recours exclusif à une seule langue véhiculaire.

3 Eurocom (Kischel, 2002), IGLOproject (Mondahl, 2002), Galanet, Minerva, LaLiTa.

2-2. Concepts de base

a) Optimiser les stratégies empiriques de construction du sens

Ainsi que nous le signalions précédemment, l'objectif est d'entraîner l'apprenant à utiliser l'ensemble de son potentiel cognitif. Parmi les découvertes faites sur le rôle de la LM dans les processus d'acquisition d'une LE, le constat a été fait que non seulement l'apprenant peut tirer profit des similitudes lexicales ou syntaxiques entre les deux langues mises en jeu mais également qu'il faut considérer qu'au cours de l'apprentissage de la LM, nous développons "un certain nombre d'outils heuristiques à caractère linguistique" (Dabène - 1996, p. 397) auxquels nous pouvons avoir recours dans la mesure où nous avons conscience de leur existence.

Comme le constate Degache à la suite d'une expérience de LEVIR, pour les personnes ayant suivi un entraînement à la lecture/compréhension en LE, au cours duquel nous pensons que ces outils ont été mis à jour, "tout se passe comme s'ils avaient appris à relativiser leurs heuristiques métalinguistiques" (Degache - 1996, p. 486). Cet entraînement aura sans doute également permis à ces apprenants d'avoir un meilleur contrôle de leurs traitements langagiers c'est à dire "la capacité à diriger son attention sur les informations pertinentes et appropriées, et à les intégrer en temps réel" (Bialystok - 1990, p. 54) car une fois les similitudes et les outils heuristiques repérés encore faut-il gérer au mieux les informations et les compétences en fonction de la tâche visée. Or, ainsi qu'il est possible de l'observer dans le cadre d'expériences telle que les épreuves de "barrage" (qui consiste à demander aux personnes observées de rayer tout les "r" d'un texte par exemple), les sujets lisant un texte dans une autre langue que la leur "affectent des ressources cognitives identiques à tous les aspects de la tâche qu'ils réalisent alors que pour les natifs il y a gestion de ces ressources en fonction de l'organisation fonctionnelle de la tâche" (Gaonac'h - 1992, p. 43).

Les non natifs mobilisent donc des ressources cognitives de manière non pertinente ce qui, évidemment, affecte leurs performances et notamment la mise en oeuvre des processus de "haut niveau" (utilisation du contexte, références

textuelles...) leur attention étant exagérément focalisée sur les processus de "bas niveau" (aspects phonologiques, syntaxiques...). Ainsi pour permettre de meilleures performances des stratégies d'accès au sens faut-il permettre la conscientisation des ressources disponibles mais également développer la capacité à gérer celles ci de manière pertinente.

b) La proximité typolinguistique

Une de ces ressources, et non des moindres puisqu'elle constitue la base même de la démarche heuristique dans le cas des LA, est la proximité.

Ainsi que nous l'avons déjà vu, il a été démontré lors des travaux de recherche sur l'interlangue et notamment sur la notion de transfert que l'apprenant a recours à sa LM et aux diverses connaissances linguistiques acquises précédemment et qu'il évalue donc, en fonction des liens qu'il établit entre ces éléments de référence et les éléments repérés dans la LE, une distance "psychotypologique", ainsi que l'a désignée Kellerman. Et "Il ressort clairement de tout ce qu'on a écrit en matière de psychotypologie que lorsque les apprenants perçoivent un haut degré de similitude entre la langue cible et d'autres langues à leur disposition, ils sont particulièrement disposés à forger de tels liens" et donc "l'exploitation des similitudes entre les langues peut fortement améliorer l'accessibilité en mode réceptif" (Singleton - 2000, p. 61 et 65).

Dans le cadre de la DILA , la stratégie consistant à établir ces liens représente, de manière évidente, un atout de taille. En effet les indices linguistiques disponibles sont nombreux : les congénères transparents, des indices phonétiques, morphologiques, syntaxiques peuvent constituer de bons ancrages de base pour accéder à la compréhension mais une communauté de culture permet également la reconnaissance d'autres types d'indices tel que discursifs, textuels... .

Certains témoignages confirment l'aide qu'apporte cette proximité. Ainsi cet échange, rapporté par l'enseignante, dans une classe d'espagnol au Brésil : "el tercer día de clase, Yol me pregunta si estoy hablando en español o en portugués. Admirada con la pregunta, le respondo contundente : Yo hablo siempre español !"

(Revilla - 2001, p. 483)⁴ ou encore dans cette classe d'italien en Catalogne : "El alumno puede, desde las primeras clases, entender el mensaje en la LE por analogia con la L1" (Birello 2001 – p. 472)¹⁶. Pourtant, malgré les avantages indéniables qu'elle offre, la proximité des LA est non seulement sous exploitée mais également stigmatisée : "Los enseñantes alertan sistemáticamente a los aprendices de los peligros de la similitud, y las transferencias de la L1 son temidas como la peor plaga" (Revilla - 2001, p. 481)¹⁶. Cette attitude, très répandue dans l'enseignement scolaire entraîne une méfiance de la part des apprenants vis à vis de cette proximité.

Un sujet français connaissant bien l'espagnol et tentant la lecture d'un texte portugais, langue qu'il ne connaît pas, déclare avoir compris la plupart des mots grâce à l'espagnol et pourtant dit : "j'ai vu des choses qui sont des parallélismes avec l'espagnol, mais je me méfie des faux amis." (Araujo Carreira - 1996, p. 415)⁵.

Cette représentation de la proximité est donc peu favorable à son exploitation. C.B. Benveniste souligne : "au départ, l'anxiété des adultes devant les langues les empêche de profiter de cet air de famille qu'ils sentent mais dont ils ne savent pas quoi faire. Ils ne misent pas pratiquement sur la vertu de cet apparentement qu'on ne leur a jamais présenté comme un atout.... Leur scolarité leur a appris à s'en méfier" (Blanche-Benveniste - 2001, p.455)¹⁶. Pourtant l'incapacité à percevoir et à tirer profit de cette proximité est un véritable handicap et constitue "une des raisons pour lesquelles certains apprenants plafonnent à un certain niveau..." (Klein - 1989, p. 181). D'autre part, lorsque cette proximité est perçue, elle varie d'un sujet à l'autre en fonction de facteurs d'ordre psycholinguistique notamment tel que la confiance en soi, en la valeur opératoire de cette proximité, de la représentation que les sujets peuvent en avoir et de l'attitude dans son traitement et sa gestion découlant eux même des facteurs cités précédemment.

Diverses expériences ont été menées pour mettre à jour ces variations. L'une d'entre elles indique par exemple que "le degré de proximité entre l'espagnol et le portugais est différemment apprécié des deux côtés de la frontière, ce qui montre, s'il était encore besoin, les écarts existants entre les diverses proximités subjectives." (Billiez - 1996, p. 408).

4 In Colles, L.(et al.), 2001, *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck,Duculot.

5 In ELA n°104.

L'un des objectifs de la DILA serait donc de dégager la visibilité sur la proximité des LA puisqu'elle "ne constitue un levier pour l'apprentissage que si elle est perçue et identifiée par le sujet (Dabène 1996, p. 397) et de modifier les attitudes et représentations ayant une incidence sur la perception afin de permettre l'acquisition d'une meilleure maîtrise des processus permettant l'accès à la compréhension.

c) la communication par compréhension croisée

La communication croisée, c'est à dire la situation dans laquelle les locuteurs ayant des LM différentes les utilisent et se comprennent, n'a aucun statut formel et ne s'envisage guère que sous la pression de la nécessité et en dernier recours.

Or, ainsi que le souligne J. Calvet : "...rien ne prouve que, pour communiquer, des gens doivent nécessairement parler la même langue: ils peuvent aussi parler leur langue et comprendre celle de l'autre... la gestion quotidienne du plurilinguisme européen passe par une sorte de bricolage linguistique." (Calvet - 1993, p.124-125)⁶. Le terme de bricolage employé ici indique l'une des représentations très répandue concernant ce type de situation de communication qui, comme toute représentation, est extrêmement subjective. Ce qui, aujourd'hui et dans le sud de l'Europe est considéré comme "du bricolage" ne l'était pas au cours des siècles précédents et ne l'est pas dans les pays scandinaves, ni en Amérique latine où elle se pratique couramment. Ainsi cité dans un article de Blanche-Benveniste⁷, peut-on lire : "Il fatto è che, fra i paesi romanizzati, la gente del VI-VII secolo non pare aver l'impressione di non comprendersi." (J. Herman - 1998 in Herman et Mondin p. 259), puis dans l'article d'I. Revilla déjà cité précédemment et faisant référence à l'usage de ce type de communication au Brésil : "La proximidad de las lenguas permite la intercomprensión, en situaciones comunes, y comunicarse hablando cada en su propia lengua es una práctica bastante extendida entre los hablantes de las dos

6 Cité dans Degache et Masperi, 1995, *Pour une dissociation des compétences* in Candelier LIDIL n°11 PUG.

7 C.Blanche-Benveniste, 2001, *l'intercompréhension des langues romanes* Colles, L. (et al.). *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck, Duculot.

comunidades lingüísticas, en intercambios generalmente informales." (Revilla 2001, p. 481) et enfin dans l'article également déjà cité de J.Schmitt Jensen : "Il y a dans les pays scandinaves une tradition : nous apprenons à comprendre les langues des autres Scandinaves, avec un peu de différences d'un pays à l'autre, et tout le monde sait que c'est très facile et que cela coûte un effort minime." (Schmitt Jensen, 1997, p. 96)⁸ ce qui permet aux scandinaves de communiquer tout en parlant chacun leur langue. Donc pourquoi ce qui se pratique ailleurs et se pratiquait en d'autres temps n'est pas considéré comme un mode de communication possible si ce n'est pour un simple manque de pratique générant des représentations dévalorisantes ?

d) La compétence partielle de compréhension

La notion de compétence en langue sert de pivot à une nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage que l'on peut cerner en considérant l'évolution des modèles éducatifs en Occident. Celle-ci peut se décomposer en trois temps : la première insistait sur la transmission des savoirs et prévalait jusqu'aux années 60. "La seconde, qui a marqué les années 70 et 80, insiste sur l'enseignement des savoirs-faire... et la troisième, qui émerge depuis une dizaine d'années, insiste quant à elle sur le développement de compétences." (Dufays - 2001, p. 6).

Ce terme de compétence a pour origine le monde de l'entreprise et "est entendu comme la mobilisation de capacités et connaissances en vue de résoudre des familles de situations-problèmes et de réaliser des projets" (Dufays - 2001, p.6)⁹. Cette définition de la compétence n'a évidemment rien à voir avec celle proposée par Chomsky pour qui la compétence est le système de règles intériorisées par les sujets parlant et constituant leur savoir linguistique. En science du langage, l'opposition entre ces deux définitions crée des tensions mais par ailleurs, elle favorise l'émergence de nouveaux sujets d'étude.

Entre autres, des travaux portant sur l'évaluation et les curriculums linguistiques qui ont débouchés sur l'élaboration de "profils de compétence" que l'on

8 In C.Blanche-Benveniste, 1997, *L'intercompréhension, le cas des langues romanes*, Le FDLM Recherches et Applications.

9 In Colles, L.(et al.), 2001, *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck, Duculot.

retrouve dans le Cadre Européen Commun de Référence (CERC) actuellement ouvrage de référence de la didactique des langues.

Mais l'une des conséquences de l'émergence de cette nouvelle notion nous intéresse tout particulièrement ici puisqu'il s'agit de la proposition de dissociation des compétences permettant d'envisager de viser, dans l'enseignement des langues, la compétence partielle de compréhension : "Cette vision d'une compétence langagière comme produit d'opérations différentes conduit de facto à remettre en question l'idéal de compétence compacte dite du locuteur natif qui constitue la représentation ordinaire de la finalité de l'enseignement/apprentissage des langues." (Beacco - 2002, p. 110)¹⁰. La remise en cause de "cet horizon d'attente unique des formations linguistiques, volontiers considérées comme inachevées tant que ce niveau de compétence n'est pas atteint" (Beacco - 2002, p. 111) rencontre, tout comme la proposition d'utilisation de la proximité, d'importantes résistances : "El peso de la ideología monolingüe sigue siendo importante..." (Revilla - 2001, p. 482).

La prédominance de l'objectif de compétence maximaliste peut s'expliquer d'une part par les représentations construites en cours de scolarité, d'autre part par le fait que "la langue constitue un ensemble de compétences socialement visibles, ce qui permet à tout individu d'avoir une idée sur ce que représente leur maîtrise. D'où le rôle central joué par l'image du "natif", considéré comme modèle à atteindre..." (Dabène - 1997, p. 19)¹¹. Pourtant force est de constater que l'objectif de la compétence du natif est disproportionné voire incompatible avec le temps consacré à l'apprentissage des langues en milieu scolaire: qui peut prétendre être arrivé au terme de sa scolarité avec une telle compétence en langue (sans considérer les séjours linguistiques privés bien sûr) ?.

Alors que, nous l'avons vu dans le cas des LA, la dissociation existe de fait puisque les apprenants atteignent beaucoup plus rapidement la compétence de compréhension que celle de production ainsi que Dabène le faisait déjà remarquer dans son article "Pour une didactique des langues voisines" (voir p.11. Chapitre 2 – Sect 2.1)

10 In Castelloti et Py, 2002, *La notion de compétence en langue*, ENS édition.

11 In Matthey, 1997, *Les langues et leurs images*, IRDP éditeur Neuchâtel.

Alors que cette proposition didactique permet d'envisager :

l'apprentissage des LE avec une perspective transversale puisque l'optimisation des ressources que représente la proximité permet de viser la compréhension de l'ensemble des langues d'une même famille.

l'existence d'un réel plurilinguisme au sein de l'Europe qui "se fera d'autant plus facilement sur le plan linguistique si l'on accepte d'apprendre et de pratiquer la langue de l'autre de façon dissociée..." (Degache et Masperi - 1995, p. 142) étant entendu qu'être plurilingue ne signifie pas être polyglotte comme le spécifie la fameuse citation U. Eco : "...Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro..." (U. Eco - 1993, p. 377)¹².

De revisiter les curriculums linguistiques à une nouvelle aune qui permet de "légitimer la demande sociale de formations adaptées à des exigences personnelles ou à des besoins spécifiques et fonder la production de produits curriculaires diversifiés..." (Beacco - 2002, p.111)¹³ et ceci non seulement dans le cadre scolaire mais également dans celui de la formation continue.

Par ailleurs, il faut considérer que l'apprentissage de l'intercompréhension des LA n'exclut pas la "lingua franca" ni la maîtrise totale d'une ou deux LE : il s'agit d'allier la capacité de production en une ou deux LE aux capacités réceptives aux langues apparentées à sa propre langue. Mais pour y parvenir il faut trouver comment effectuer "le passage d'une représentation monolingue ou bilingue vers une représentation plurilingue de l'apprentissage (des langues) et de ses objectifs" (Moore, Castellotti, et al. - 2001, p. 102)

12 In Degache et Masperi, 1995, *Pour une dissociation des compétences*, LIDILn°11 PUG.

13 In Castellotti et Py, 2002, *La notion de compétence en langue*, ENS édition.