



L'INTERCOMPRÉHENSION DES LANGUES ROMANES, UN PONT ENTRE LANGUES ANCIENNES ET LANGUES VIVANTES ?

Typhaine MANZATO,
Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée – laboratoire,
ELLIADD Besançon

Résumé :

Cet article propose d'explorer la question du lien entre les langues anciennes et les langues vivantes à la lumière de l'application didactique de l'intercompréhension des langues romanes. À partir des résultats d'une recherche doctorale portant sur la création de parcours d'activités basés sur les principes de l'intercompréhension en contexte secondaire pour l'enseignement du français en Italie et de l'italien en France, nous montrerons comment la connaissance des langues anciennes représente un bénéfice indéniable pour les stratégies de compréhension et l'apprentissage des langues voisines. Nous discuterons également de l'intérêt et de la manière de lier l'enseignement des langues anciennes et des langues vivantes dans la visée du plurilinguisme et du développement de la compétence plurilingue des apprenantes et des apprenants.

INTRODUCTION

L'intercompréhension, définie par le linguiste Jules Ronjat en 1913¹ comme la capacité de compréhension des langues apparentées grâce au continuum linguistique roman dans la pratique de la communication orale entre des personnes provenant de milieux linguistiques différents et proches à la fois, a connu une reconnaissance exceptionnelle depuis les années 90 sous la forme de projets et méthodes, d'abord plutôt à destination d'étudiants, d'étudiantes et d'adultes, puis à d'autres publics., auxquels ils se sont progressivement ouverts. L'approche

¹ Jules RONJAT, *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, Mâcon, Protat frères, 1913.

dispose aujourd'hui d'un nombre important de projets, d'une réflexion théorique, méthodologique, et d'un intérêt toujours renouvelé pour ces principes, en explorant de nouvelles questions et en répondant à de nouveaux défis autour des applications pratiques de ces procédés, notamment dans la visée de l'enseignement des langues. Néanmoins, la principale raison de la compréhension « spontanée » entre les langues romanes, qui est à trouver dans leurs origines communes remontant à l'évolution du latin parlé dans les différents espaces linguistiques de la Romania, n'a pas toujours été un élément de réflexion dans les projets et méthodes développés autour de l'approche. Ce constat doit aujourd'hui être dépassé en montrant l'intérêt de prendre en compte la langue latine dans la réflexion et les projets en intercompréhension, en particulier quand ces principes sont appliqués dans une perspective didactique pour l'apprentissage des langues voisines.

Cet article aura ainsi pour but de réfléchir à l'enseignement des langues anciennes et en particulier du latin dans l'apprentissage des langues voisines par le biais de l'intercompréhension. Nous reviendrons dans un premier temps sur la place du latin dans la réflexion et la production scientifique autour de l'intercompréhension, en donnant ensuite des précisions sur le contexte et la méthodologie de la recherche doctorale au sein de laquelle les données qui seront présentées ont été recueillies. Nous analyserons enfin des extraits d'interactions et un échantillon de réponses à des questionnaires en étudiant la voix des apprenantes et des apprenants sur le rôle des langues anciennes dans les stratégies de compréhension employées lors de l'exercice d'intercompréhension. La conclusion récapitulera les formes qu'ont pris ces stratégies et reviendra sur les intérêts réciproques de l'enseignement des langues anciennes et celui des langues vivantes, où l'intercompréhension entre les langues romanes représente une piste porteuse.

LE LATIN ET L'INTERCOMPRÉHENSION : QUELS LIENS DANS LA THÉORIE ET QUELLE PLACE EN PRATIQUE ?

La question de la relation entre le latin et l'intercompréhension a été étudiée par Caddéo et Charlet-Mesdjian (2016)², qui pointent le fait que la langue latine est « un des grands absents de l'approche ». Les autrices évoquent plusieurs raisons derrière ce fait, à commencer par les évolutions opposées entre le latin et l'intercompréhension : si cette dernière est une

² Sandrine CADDÉO et Béatrice CHARLET-MESDJIAN, « Latin et intercompréhension : historiques et perspectives », dans P. ESCUDÉ (dir.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*, Paris, Archives contemporaines, 2016, p. 138-159.

approche dynamique, et de plus en plus plébiscitée, représentant un « idéal de plurilinguisme », à l'inverse, le latin « recueil de moins en moins de suffrages ». Leurs didactiques s'opposent aussi en cela que l'intercompréhension propose une approche inductive basée sur l'intuition, sans recours systématique à une explication linguistique, tandis que l'apprentissage du latin, malgré quelques évolutions, est encore attaché, au moins en France, à la méthode grammaire-traduction³.

Le latin est donc quasiment absent des premiers projets ; si, comme le notent les autrices, la méthode *EuroComRom*⁴ le mentionne pour la dimension lexicale, la réflexion sur le latin a souvent été écartée. Cela peut s'expliquer par des raisons pratiques, comme le fait de ne pas toujours pouvoir compter sur une connaissance de la langue latine de la part des participantes et des participants⁵. Malgré l'importance du latin en tant que langue « mère » des langues romanes, il semblerait donc que les débuts de l'intercompréhension ont souhaité mettre l'accent sur la relation entre les langues sœurs plutôt qu'avec leur ancêtre commun, comme le propose l'autrice avec cette formule : « le jardin des racines romanes modernise ce qu'a été autrefois le jardin des racines latines⁶ ». Cette situation a ensuite évolué, les projets et méthodes d'intercompréhension suivants et actuels ayant été plus enclins à prendre en compte la langue latine⁷ qui trouve une place, au moins au niveau des explications linguistiques, mais aussi dans les documents proposés pour le travail de compréhension.

C'est le cas de la méthode *Euro-mania*⁸ qui en est l'exemple le plus révélateur, où le latin est intégré dans toute une déclinaison de rôles au sein des modules du manuel. *Euro-mania* est une méthode d'intercompréhension à destination d'un public scolaire de 8 à 11 ans, jusqu'alors peu visé par l'approche et permettant donc sa diffusion en contexte scolaire. Le manuel renouvelle également l'aspect didactique de l'approche en prenant le parti d'intégrer

³ CADDÉO & CHARLET-MESDJIAN, 2016, p. 142.

⁴ Franz-Joseph MEISSNER, Claude MEISSNER, Horst G. KLEIN et Daniel STEGMANN, *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ : avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker Verlag, 2004.

⁵ Claire BLANCHE-BENVENISTE, « Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue », dans E. CASTAGNE (éd.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, publications de la Faculté des Lettres de Nice, Paris, C.I.D. Diffusion, 2002, p. 113-129. Voir en particulier p. 115.

⁶ BLANCHE-BENVENISTE, 2002, p. 121.



⁷ C'est par exemple le cas de la dernière méthode d'intercompréhension publiée (Susana BENAVENTE FERREIRA Francisco CALVO DEL OLMO, Erika Hilde FRISAN, Veronica MANOLE, Karine Marielly ROCHA DA CUNHA & Hugues SHEEREN, *Panro-manIC. Manuale di intercomprensione fra lingue romanze*, Bologne, Lingue Zanichelli), où la partie grammaticale « *Per approfondire* » à la fin de chaque unité part du latin pour offrir une explication d'un fait linguistique donné entre les six langues du manuel (français, italien, espagnol, portugais, roumain, catalan).

⁸ Pierre ESCUDÉ (dir.), *J'apprends par les langues : manuel européen EURO-MANIA*, Toulouse, Centre Régional de Documentation Pédagogique Midi-Pyrénées, 2008.

langues et matières scolaires autour de 20 unités portant sur l'histoire, la géographie, les mathématiques, la technologie et les sciences dans une thématique donnée, présentée et travaillée avec un ensemble de documents en sept langues romanes (français, italien, espagnol, portugais, roumain, occitan et catalan).

En son sein, le latin occupe donc une place dans des documents de travail, lors des phases de réflexion linguistique, mais aussi en tant que référent étymologique, culturel et patrimonial. Dans la première unité du manuel, « Le mystère du « mormoloc », portant sur les sciences, la présence du latin peut s'observer d'une part avec une fable d'Ésope adaptée du grec au latin par Phèdre, où la langue est présentée sous l'appellation de texte « patrimoine », mais également sur l'espace intitulé « Voyageons dans nos langues » où le latin fait office de référent dans le moment de réflexion linguistique autour des langues du manuel à partir de lexique présent dans la fable :

3. Observe la ribambelle de mots ainsi que le tableau que tu viens de remplir. Peux-tu retrouver dans le tableau suivant les mots qui manquent ?

Texte patrimoine	pratum	prata		
Texte portugais		os prados		
Texte espagnol		los prados		
Texte occitan		los prats		
Texte français		les prés		
Texte italien		i prati		
Texte roumain		poienile		

© P. Escudé / CRDP Midi-Pyrénées, 2008

Tableau comparatif sur les marques du pluriel dans les langues romanes
tiré du manuel *Euro-mania*⁹

Lors d'une intervention¹⁰ donnée dans le cadre de rencontres sur la thématique de l'enseignement des langues anciennes, Pierre Escudé, qui a dirigé l'élaboration du manuel, explique les raisons du choix de donner une place à la langue classique dans la méthode. Premièrement, il évoque son rôle de « *langue-patrimoine*, de langue *matricielle* de l'ensemble des langues romanes », qui se perçoit dans la manière dont le latin « condense le faisceau d'interaction et de corrélation des langues romanes » en mettant en lumière leurs aspects

⁹ *Ibid.*, module 1, p. 7.

¹⁰ Pierre ESCUDÉ, « *Du latin, de l'intercompréhension entre langues affines, et de leur enseignement* », communication présentée aux rencontres « Langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec », Paris, 31 janvier-1^{er} février 2012, disponible en ligne sur : <https://eduscol.education.fr/507/rencontres-langues-et-cultures-de-l-antiquite> (consulté le 08/12/2023).

communs, alors que dans le sens inverse « chacune de ces langues permet une entrée vers le latin ». Mais la langue trouve également sa place au sein du manuel en tant qu'« élément de cohésion culturelle de l'ensemble européen », ce qui se perçoit notamment dans les unités 8 et 14 pour la discipline d'histoire, portant respectivement sur l'Empire romain et la période de la Renaissance. Des extraits du manuel, présents dans l'annexe 1, amplifient les exemples des différents rôles du latin dans *Euro-mania*.

D'autres travaux ont concrétisé le lien entre le latin et l'intercompréhension dans une visée éducative, qu'il s'agisse d'utiliser la discipline du latin pour y insérer une intervention didactique autour de l'intercompréhension¹¹, pour un public de fin du secondaire, ou bien de donner une place au latin dans le cadre d'activités conduites sur l'intercompréhension au sein d'un laboratoire de langues à l'université¹². Malgré des débuts difficiles, il semble donc que le lien entre latin et intercompréhension se resserre et qu'il ne s'agit plus désormais de faire l'impasse sur la langue latine en intercompréhension. Il convient ainsi de réfléchir aux intérêts d'un rapprochement entre le latin et l'intercompréhension dans l'enseignement, d'une part, du latin, et, d'autre part, des langues romanes. En ce qui concerne l'enseignement du latin, Caddéo et Charlet-Mesdjian (2016)¹³ citent les principes de l'intercompréhension pour faciliter l'entrée dans la langue latine, tandis que leurs arguments rejoignent dans une certaine mesure ceux d'Escudé cités plus haut sur le rôle du latin comme « *Lingua Mater* » au sein du continuum des langues romanes :

Ainsi le latin en IC [intercompréhension] romane conduit à la prise de conscience empirique de l'identité commune des langues européennes, mais aussi de la diversité et de la richesse de leurs différents systèmes, ainsi que, peut-être, à un degré supérieur, à une prise de conscience linguistique de la dépendance des descriptions grammaticales aux systèmes qui les ont vu naître. De son côté, le latin a tout à gagner à tenter l'expérience de l'IC. En effet, aborder le latin par l'IC désinhibe face à une langue réputée difficile et contribue à remotiver l'étude des langues anciennes pour les services linguistiques qu'elles peuvent rendre, notamment, en matière de polyglossie et de plurilinguisme¹⁴.

Cette première partie nous permet d'introduire notre propos situé plus précisément dans la relation du latin et de l'intercompréhension dans le cadre de l'apprentissage des langues voisines. L'intercompréhension n'est en effet pas une méthode d'apprentissage complet des langues en tant que telle, même si un grand nombre de ses principes méthodologiques

¹¹ Leonor SANTOS, « Plurilinguisme et culture scolaire : l'intercompréhension comme voie de changement », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 146, 2007, p. 205-213.

¹² Erika H. FRISAN & Hugues SHEEREN, « Il latino nella didattica dell'intercomprensione fra lingue romanze : percorsi possibili », *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 11, 17, 2019, p. 30-45. Voir également CADDÉO & CHARLET-MESDJIAN, 2016, dans un contexte universitaire.

¹³ CADDÉO & CHARLET-MESDJIAN, 2016, p. p. 158.

¹⁴ CADDÉO & CHARLET-MESDJIAN, 2016, p. 158.

sont applicables dans l'enseignement¹⁵. Mais la création de parcours d'activités d'intercompréhension pour l'enseignement de deux langues voisines lors de notre recherche doctorale a fait apparaître des aspects intéressants pour justifier un rapprochement entre l'enseignement des langues classiques et celui des langues vivantes romanes comme nous le montrerons plus loin après avoir fourni quelques précisions sur le contexte et les choix méthodologiques autour de l'étude.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Notre recherche doctorale a eu pour objet la conception et la réalisation de parcours d'intercompréhension au secondaire en France et en Italie. Cette recherche-action s'est tenue avec un établissement français situé dans le Sud-Est du pays¹⁶ et un établissement italien (le lycée classique européen Marco Foscarini de Venise) pour un public d'apprenantes et d'apprenants de lycée. Les élèves suivaient une section européenne d'italien en France et le parcours EsaBac pour le français en Italie¹⁷ (la recherche a été réalisée avec deux classes dans chaque pays : une classe de seconde comptant quatorze élèves et une classe de première-terminale de douze élèves en France ; une classe de *terza* de vingt-sept élèves et une classe de *quarta* de quatorze élèves pour l'Italie¹⁸). Les expérimentations se sont tenues d'octobre 2019 à décembre 2021, sur une période de quatre mois pour le premier terrain français et trois mois pour le terrain italien.

Notre ambition était d'étudier les retombées d'une adaptation de l'intercompréhension dans la visée de l'enseignement de deux langues voisines, en utilisant la possibilité de réaliser nos parcours d'activités dans deux temps de classe distincts (les cours de langues – italienne ou française et les cours de matière disciplinaire enseignée en langue italienne/française – histoire-géographie en France et histoire en Italie). La recherche s'est tenue en collaboration avec les enseignants et enseignantes des classes et des matières concernées par le

¹⁵ Sandrine CADDÉO et Marie-Christine JAMET, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette Français Langue Étrangère, 2013.

¹⁶ Conformément à l'accord de collaboration passé avec l'établissement nous nous y référons par son code UAI (ex-RNE) : 0130002G.

¹⁷ La section européenne ou de langue orientale (SELO) est un dispositif national permettant de recevoir un enseignement disciplinaire dans la langue de la section principalement à partir du lycée, tandis qu'EsaBac est un programme binational de trois ans où les programmes de langue et littérature italienne ou française et d'histoire sont conçus par les deux pays et enseignés dans la langue concernée.

¹⁸ L'équivalent d'une classe de milieu et de fin de lycée, le collège (la *scuola media*) durant trois ans en Italie tandis que la seconde partie de l'enseignement secondaire compte cinq années.

projet, en intervenant dans les cours de langue et/ou de discipline d'histoire-géographie/histoire à raison d'une à plusieurs heures par semaine pendant la conduite des expérimentations selon le temps alloué et les contraintes d'emploi du temps.

Concrètement, les activités conçues pour les parcours d'intercompréhension étaient pensées pour une à deux heures de cours dans deux thématiques différentes, chaque classe ayant suivi un parcours d'une dizaine d'heures au total en comptant l'ensemble des activités réalisées dans les deux thématiques. Les activités conduites en classe de langue se sont ainsi concentrées sur une thématique linguistique avec l'étude de phénomènes rattachés aux usages oraux de la langue voisine, en sélectionnant cinq phénomènes dans trois langues romanes (la langue première, la langue cible et une troisième langue romane) avec des documents mobilisant à la fois l'écrit et l'oral. Les activités pensées pour la classe d'histoire-géographie/d'histoire se sont inspirées du manuel *Euro-mania*¹⁹ en réunissant un ensemble de documents écrits et oraux en plusieurs langues romanes (avec une majorité de documents textuels) autour d'une thématique suivant la progression et les programmes des classes. Des questions de compréhension dans la langue cible guidaient l'exercice d'intercompréhension dans le fait de reformuler à l'oral en langue première les informations contenues dans chaque document, et des tâches étaient proposées en fin d'activité en travaillant sur le vocabulaire par exemple.

Le parcours déployé en classe d'histoire-géographie/d'histoire est celui qui a le plus permis de mettre en contact les élèves face à l'exercice d'intercompréhension de langues affines qui composaient les activités, que l'on peut qualifier de langues « médianes », c'est-à-dire des langues qui appartiennent au « même système linguistique que la langue première d'enseignement²⁰ », correspondant pour nos terrains à l'italien ou au français. En effet, les activités créées pour la classe de langue étaient limitées à l'espagnol et au portugais en tant que langue romane supplémentaire utilisée pour les documents en raison de la recherche d'équivalence des phénomènes linguistiques. Outre ces deux langues, les activités réalisées pour le parcours de la classe de discipline ont pu se baser sur des textes et documents en catalan, en roumain, en occitan, ou encore en sicilien.

Les données que nous avons récoltées suite aux expérimentations en classe comptent le recueil des interactions lors des séances durant lesquelles ont été réalisées les activités, des

¹⁹ La version catalane du manuel est intégralement accessible en ligne pour pouvoir y consulter les modules : https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0081/c4659e7a-f1bf-4ba1-a98d-7e19cae87016/manual_euromania.pdf (consulté le 08/12/23).

²⁰ Pierre ESCUDÉ, « Apprendre des langues et des disciplines scolaires ensemble : la fonction centrale des "langues médianes". L'exemple du manuel euromania », dans B. SCHÄDLICH (dir.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung : LiKuS. Berlin, Heidelberg, J.B. Metzler, 2020, p. 53-73. La citation est empruntée à la p. 69.

réponses à des questionnaires en amont et en aval de la recherche à destination des apprenantes et apprenants, et des entretiens semi-guidés conduits avec les enseignants et enseignantes. Au sein de l'analyse de ces données, la question des langues anciennes s'est particulièrement posée lors de notre second terrain d'expérimentation en Italie, puisque les élèves recevaient, en plus de leur apprentissage des langues vivantes (anglais et français), des enseignements dans les langues anciennes (latin et grec) en raison de leur scolarisation dans un lycée classique. Néanmoins, cette particularité par rapport à notre terrain français n'avait pas réellement été anticipée de manière significative car notre attention s'était plutôt focalisée sur d'autres aspects caractéristiques du terrain italien comme la connaissance du vénétien ou d'autres langues d'Italie.

Ce paramètre est pourtant apparu comme partie intégrante de l'activité des élèves lorsqu'il a été question d'analyser les stratégies de compréhension utilisées pour l'accès au sens dans les langues médianes, s'appuyant de manière importante sur la mobilisation des compétences et connaissances acquises en cours de langue ancienne. Une partie intermédiaire au sein de l'analyse des données de la thèse a ainsi été dédiée à la question des stratégies de compréhension, qui représente par ailleurs un sujet primordial de la recherche en intercompréhension²¹. Nous présenterons dans la dernière partie ces résultats en étudiant l'incidence de la connaissance des langues anciennes dans l'exercice d'intercompréhension grâce à deux types de données tirées de notre recherche : des réponses aux questionnaires de recherche de la part des deux publics d'élèves et la transcription d'extraits d'interactions recueillis en classe lors de l'expérimentation en Italie. Nous y analyserons la manière dont les apprenantes et les apprenants s'expriment sur leurs stratégies de compréhension et le recours fait à la connaissance des langues anciennes dans ce but, en dégagant les aspects les plus saillants de leur discours.

STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN INTERCOMPRÉHENSION : LE BÉNÉFICE APPORTÉ PAR LA CONNAISSANCE DES LANGUES ANCIENNES

Si la question du bénéfice apporté par la connaissance des langues anciennes et en particulier du latin peut sembler de premier abord évident pour l'enseignement des langues romanes, nous étudierons ici la question du point de vue des deux publics d'apprenants et

²¹ Voir Elisabetta BONVINO, Elisa FIORENZA et Diego CORTÉS VELÁSQUEZ, « Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings », *Frontiers in Communication*, vol. 3, 29, 2018, disponible en ligne : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2018.00029/full> (consulté le 08/12/23) sur la question des stratégies de compréhension écrite.

d'apprenantes ayant pris part à notre recherche. En effet, si les deux terrains se sont tenus à deux ans d'intervalle en raison de la pandémie et qu'une comparaison frontale s'est avérée impossible, cette temporalité imposée par des conditions extérieures autant que les caractéristiques propres aux deux terrains ont néanmoins permis un effet contrastif lors de l'analyse des données. Une différence majeure était ainsi constituée par le répertoire langagier des deux publics, signifiant « l'ensemble des formes et variétés à disposition d'une communauté ou d'un locuteur, c'est-à-dire les langues, variantes dialectales, styles, registres ou accents²² », ici dans le cadre plus précis de nos deux publics de recherche. Du fait de leur apprentissage des langues classiques mais également grâce à la connaissance personnelle d'autres langues dont les langues régionales italiennes, le public italien pouvait s'appuyer sur un répertoire plus étendu que le public français, ce qui s'est perçu dans l'analyse des stratégies de compréhension pour l'accès aux sens des langues médianes présentes dans les activités.

Dans la mesure où notre intervention prenait place spécifiquement dans le cadre de l'apprentissage de la langue voisine, soit le français ou l'italien, nous avons souhaité savoir si la langue en cours d'acquisition pouvait représenter une aide pour la compréhension des langues romanes inconnues présentes dans les activités lors d'une question insérée dans les questionnaires distribués en aval des expérimentations. Les réponses mettent en avant cette différence de composition du répertoire langagier mais aussi des spécificités plus intrinsèques dans les ressemblances entre les langues romanes. Ainsi, à la question de savoir si l'italien ou le français avait pu aider à la compréhension des langues inconnues, les deux publics ont des avis divergents. Les élèves de France répondent majoritairement de façon positive, en appuyant sur le recours à l'italien pour la compréhension de certaines langues et en particulier l'espagnol qui revient à trois reprises dans cet échantillon de réponses²³ présenté ci-dessous :

- 1 – « Oui je trouve qu'il nous a beaucoup aidé par exemple pour l'espagnol ou le portugais. »
- 2 – « La langue italienne m'a principalement aidée pour la compréhension du sicilien mais je dois dire qu'elle a également été un appui pour moi dans la compréhension de l'espagnol. »
- 3 – « Oui l'italien m'a beaucoup aidé pour comprendre les textes en langues inconnues et d'ailleurs pour comprendre certains mots de langues inconnues, je pensais directement à traduire en italien et même pas en français. »

²² Isabelle LÉGLISE, « Répertoire », *Langage et société*, 2021/HS1 (hors-série), 2021, p.297-299, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-297.htm> (consulté le 08/12/23). La citation est empruntée à la p. 297.

²³ Une soixantaine de questionnaires de post-recherche au total ont été récoltés entre nos deux terrains.

- 4 – « Oui comme je l’ai dit pour l’euro italien, l’italien m’a aidé à comprendre l’espagnol car pour moi il se ressemble. »

A contrario, en Italie, les apprenants et les apprenantes, ne pouvant notamment pas s’appuyer sur la plus grande ressemblance entre deux langues romanes comme l’italien et l’espagnol en France, disent avoir mobilisé d’autres langues de leurs répertoires langagiers, à commencer par la connaissance du latin. À l’inverse de la France, le recours au français pour la compréhension, s’il est reconnu au titre de l’appui sur l’ensemble du répertoire langagier, n’est donc pas aussi cité que celui à l’italien en France, et passe souvent après celui d’autres langues, en majorité du latin :

- 5 – « In realtà no, perché ho utilizzato principalmente il latino e l’inglese²⁴. »
 6 – « Ho trovato più utili le mie conoscenze del latino, per la comprensione²⁵. »
 7 – « Sì, abbastanza, anche se facevamo soprattutto riferimento all’italiano, al greco e al latino, per quanto riguarda la comprensione della sintattica e per trovare le radici alle parole²⁶. »
 8 – « Sì, a volte mi è stato utile per capire lingue come il provenzale, perché essendo molto delle lingue che abbiamo visto derivanti dal latino erano spesso facilmente ricollegabili a qualche aspetto che conoscevamo sia della lingua francese che di quella italiana²⁷. »

Cet usage du latin dans l’activité de compréhension est donc présenté de manière évidente dans les réponses, même s’il semble aussi être vécu comme quelque chose de plutôt inhabituel. Dans une autre question du questionnaire portant sur le développement de stratégies de compréhension grâce aux activités, une personne répond par exemple avoir pu mettre à contribution sa connaissance du latin, ce qui n’avait pas été le cas auparavant :

- 9 – « Credo di sì, perché mi sono abituato ad utilizzare le mie conoscenze in altre lingue per comprendere quelle che non conosco e non parlo. Ad esempio, ho utilizzato molto la mia conoscenza del latino, che prima non avevo mai usato²⁸. »

²⁴ « En réalité non, parce que j’ai utilisé principalement le latin et l’anglais. »

²⁵ « J’ai trouvé plus utiles mes connaissances du latin, pour la compréhension. »

²⁶ « Oui, plutôt, même si on faisait surtout référence à l’italien, au grec et au latin, pour ce qui concerne la compréhension de la syntaxe et pour trouver les racines des mots. »

²⁷ « Oui, parfois ça m’a été utile pour comprendre des langues comme le provençal, parce que dans la mesure où beaucoup de langues qu’on a vu dérivait du latin elles étaient souvent facilement liées à certains aspects qu’on connaissait aussi bien de la langue française que de celle italienne. »

²⁸ « Je crois que oui, parce que je me suis habitué à utiliser mes connaissances dans d’autres langues pour comprendre celles je ne connais pas et que je ne parle pas. Par exemple, j’ai beaucoup utilisé ma connaissance du latin, que je n’avais jamais utilisée avant. »

La langue latine est également citée en France dans quelques réponses à la question de savoir si d'autres langues pouvaient aider les élèves en classe d'italien et pour quelles raisons. Ainsi, malgré une plus faible connaissance des langues anciennes par rapport au public italien, les apprenantes et les apprenants mentionnent néanmoins plusieurs fois le latin en tant qu'appui pour l'apprentissage de la langue italienne, voire le grec :

- 10 – « Il m'arrive parfois de m'aider du latin, ce qui est fort logique puisque l'italien est une langue romane, ce qui signifie qu'elle provient de la langue latine. Cette similitude entre les langues est particulièrement notable pour l'imparfait par exemple. »
- 11 – « Le français → racine latine et mes bases de latin m'aident également. Le latin est donc très utile. »
- 12 – « Les langues qui m'aident en classe d'italien sont le latin qui possède des origines très proches avec l'italien mais aussi l'anglais et le grec. »

De ces réponses aux questionnaires récoltés aussi bien en France qu'en Italie se dégage une conscience de l'appui sur les langues anciennes et en particulier sur le latin dans l'apprentissage des langues vivantes romanes et dans l'activité d'intercompréhension. On compte ainsi la mention de plusieurs stratégies de compréhension liées aux langues anciennes dans ces dernières réponses, en particulier autour du rôle de la langue latine dans la construction des langues romanes, dans le fait de reconnaître des similitudes entre les constructions verbales du latin et de l'italien ou encore un appui pour la syntaxe et les racines lexicales (7 ; 10). On peut aussi observer l'évocation du latin dans son rôle de langue « mère » au sein du continuum des langues romanes, les reliant et permettant de s'appuyer sur les langues « sœurs » (8 ; 11).

Nous analyserons à présent deux extraits d'interactions recueillis avec les élèves de français en Italie et retranscrits²⁹ pour venir appuyer ces premières données et exposer plus en détail la manière dont les apprenants et apprenantes s'expriment par rapport à leur appui sur les langues anciennes pour la compréhension des langues affines. L'intégralité des extraits est disponible dans l'annexe 2 ; nous avons inséré dans le corps du texte les citations contenant les moments les plus pertinents pour notre propos. Le premier extrait a été enregistré avec un groupe d'élèves de la classe de *quarta* lors d'un moment de réflexion sur plusieurs éléments autour des activités et notamment les stratégies de compréhension. Il s'ouvre par une question que nous avons souhaité poser en contraste avec le public français, où les

²⁹ Conventions de transcription : 1. A1, A2, etc. : élèves ; 2. T : tutrice (nous-même) ; 3. c'est vrai/ : intonation montante ; 4. oui voilà : soulignement pour marquer un chevauchement entre deux ou plusieurs tours de parole ; 5. XXX : syllabe ou parole incompréhensible ; 6. et : allongement ; 7. (rires) : commentaire dans la transcription ; 8. si- : interruption d'un tour de parole

réponses tirées des questionnaires et discutées un peu plus haut montraient clairement une aide de l'italien pour la compréhension des langues médianes.

Le discours des élèves confirme le sentiment déjà présent dans l'échantillon de réponses sur le fait que les langues anciennes ont été un appui plus important que le français en Italie. A1 mentionne ainsi au sixième tour de parole le fait de « mieux » connaître ces langues, et évoque également l'origine latine du français et de l'italien. Son explication donnée un peu plus loin au tour de parole 24 suggère un recours « direct » aux langues anciennes avant même celui aux langues vivantes pour la compréhension, en illustrant l'appui sur le grec pour la compréhension d'un mot tiré de l'un des textes de l'activité en cours : « en connaissant les langues anciennes on ne pense pas au français au italien mais euh directement au latin au au grec par exemple pour comprendre amorphe euh amorphe c'est alpha privativo et morphos in greco ».

En effet, si la langue latine a été abordée prioritairement depuis le début de cet article en raison de son statut privilégié par rapport aux langues romanes, la langue grecque peut aussi être une alliée importante pour la compréhension des langues médianes par le biais de l'intercompréhension. La méthode *EuroComRom* déjà mentionnée plus haut exemplifie l'influence de la langue grecque dans la catégorie des « eurofixes » où sont dénombrés les préfixes et suffixes d'origine latine et grecque retrouvés dans les langues romanes et pouvant ainsi apporter une aide dans la compréhension de lexique inconnu³⁰, tandis qu'à l'inverse on peut aussi interroger la manière dont la connaissance des langues vivantes peut contribuer à l'apprentissage du grec³¹. Dans l'extrait d'interaction, A1 en fait justement la démonstration en décomposant le mot « amorphe » dans l'identification du préfixe privatif « a » et de « morphos ». S'il n'est pas possible d'affirmer clairement que la réussite de la compréhension du mot doit être attribuée à la connaissance du grec en raison de sa transparence initiale rendant sa reconnaissance aisée, le réflexe de l'apprenant en direction de sa connaissance du grec pour identifier l'étymologie du mot et le décomposer est intéressant en montrant le recours ici non pas à la langue latine mais grecque.

Plus tard dans l'interaction apparaît un commentaire d'A5 au tour de parole 35 sur la question de la méthode utilisée pour enseigner les langues anciennes et la façon dont celle-ci crée des réflexes pour l'activité de compréhension. Cette référence aux spécificités

³⁰ MEISSNER, MEISSNER, KLEIN & STEGMANN, 2004, p. 249-254.

³¹ Voir Christine MÜLLER-TRAGIN, *Réalisation d'une ressource TIC d'enseignement grec-plurilingue et son expérimentation dans les classes alémaniques de grec du secondaire II, canton de Berne, 2009-2010* Mémoire de Master dirigé par R. BERTHELE et soutenu à l'université de Fribourg, 2010. Cette recherche menée à l'université de Fribourg s'est intéressée à l'apprentissage du lexique grec en s'appuyant sur les langues vivantes connues. Lien vers la ressource TIC : <https://res.friportail.ch/grecfacile/fr> (consulté le 08/12/2023).

méthodologiques de la manière d'enseigner les langues anciennes, notamment dans le fait d'être habitué à retrouver les racines des mots, revient une nouvelle fois à la fin de ce passage de la part de la même élève qui mentionne le fait de se concentrer sur la structure des phrases dans la traduction du latin et du grec, en recherchant les phrases principales et les subordonnées. On perçoit ici la manière dont les pratiques d'enseignement des langues anciennes et les réflexes qu'elles génèrent peuvent être transférables à l'exercice d'accès au sens de langues inconnues dans une situation d'intercompréhension, ce que confirme l'apprenante au dernier tour de parole en concluant sur le fait que cela aiderait beaucoup quand le lexique n'est pas connu : « on est habitués à essayer de de comprendre la [...] structure des phrases parce que quand on a fait de la traduction du latin et même du grec [...] on doit comprendre [...] quelles sont les phrases principales et les subordonnées [...] donc c'est ça ça aide beaucoup même même avec quand quand on connaît pas le lexique ». Cette manière d'apprendre, qui s'éloigne des approches basées sur la communication et notamment la perspective actionnelle actuellement appliquée dans l'enseignement des langues vivantes, trouve ici une justification dans l'exercice d'intercompréhension. Le fait de savoir décomposer une phrase et retrouver ses constituants est en effet une stratégie précieuse pour la compréhension de langues inconnues, où l'appui sur les racines latines voire grecques peut ensuite aider dans la compréhension du lexique permettant de reconstituer le sens d'une proposition complexe.

Nous terminerons cette démonstration par un plus court extrait enregistré avec deux élèves de la classe de *terza* discutant également de la question des stratégies de compréhension. Nous reproduirons ici seulement la dernière partie de l'extrait qui complète de manière intéressante la discours des élèves de la classe de *quarta*. Leur discussion commence par un rappel des stratégies de compréhension plus générales de la part d'A2, notamment via l'appui sur le répertoire langagier dans l'énumération des langues connues et étudiées et leurs différents rôles et caractéristiques. Ce premier tour de parole provoque un petit débat entre les deux apprenantes sur l'utilité du recours à l'anglais dans la mesure où ce n'est pas une langue romane, même si A2 intervient en rappelant les influences opérées par le latin et le français sur le lexique de cette langue germanique.

Le dernier tour de parole d'A2 est le plus intéressant pour notre propos en évoquant de même que les élèves de *quarta* le fait que le latin et le grec sont étudiés de manière différente par rapport à des langues vivantes comme le français, dans le fait de se concentrer plus sur la grammaire : « studiamo il latino e greco non come lingue come il francese si studiano diversamente concentrarsi più sulla gramamatica e quindi secondo me imparando i costrutti latini e greci hum poi guardando un'altra lingua si fa mol- comunque attenzione

di più alla grammatica e come magari le lingue classiche influiscono³² ». Cette centration sur la grammaire est vue par l'apprenante comme bénéfique dans la rencontre avec les autres langues dans le fait de pouvoir repérer des aspects des langues anciennes dans les langues romanes présentes dans les activités. L'exemple donné qui s'appuie sur un document en roumain de l'activité en cours est celui des cas en grammaire, une caractéristique linguistique des langues classiques conservée par la langue roumaine. L'apprenante retrace dans son discours un lien entre des langues anciennes étudiées dans le cadre du cursus scolaire et une langue romane auparavant inconnue en s'appuyant sur les traits qui leur sont communs, montrant ainsi la conscience linguistique de leur filiation et son recours stratégique pour la compréhension.

L'apprentissage corrélé des langues anciennes et des langues vivantes semble donc apporter un avantage incontestable dans l'exercice d'intercompréhension, en contribuant aux stratégies de compréhension des apprenantes et des apprenants de diverses façons. Il permet également de donner à un enseignement qui n'a pas de visée communicative directe la possibilité d'être réinvesti dans des situations pratiques et en cela d'être valorisé aux yeux des élèves comme le mentionnait une réponse présente dans les questionnaires et reproduite plus haut. Ce réinvestissement de connaissances en langues anciennes pour un exercice portant sur des langues vivantes permet également aux apprenants et aux apprenantes de verbaliser et approfondir la réflexion sur leurs stratégies de compréhension en lien avec la composition de leur répertoire langagier comme l'illustrent ces deux extraits d'interactions où les élèves expliquent les raisons de leur appui sur les langues classiques.

Dans cette visée, favoriser des liens entre les enseignantes et les enseignants de langues vivantes et de langues anciennes serait une voie pour mener une réflexion croisée autour de bénéfices de leur apprentissage conjoint. Cette démarche aurait également le mérite d'utiliser au mieux les contrastes entre les différentes méthodologies d'enseignement des langues anciennes et des langues vivantes. Il est en effet intéressant de constater que les apprenants et les apprenantes en Italie citent l'apprentissage des langues anciennes basé sur une approche grammaire-traduction comme un paramètre positif, alors que les réflexions actuelles s'interrogent plutôt sur des façons de renouveler les manières d'enseigner des langues classiques. Les élèves mentionnent surtout les réflexes et habitudes pour la compréhension que cette manière d'apprendre peut permettre de développer, mis en pratique ici dans la rencontre avec des langues inconnues lors d'un travail d'intercompréhension. Une

³² « [...] on étudie le latin le grec pas comme langues comme le français elles s'étudient différemment en se concentrant plus sur la grammaire et donc selon moi en apprenant les structures latines et grecques hum ensuite en regardant une autre langue on fait beau- en tout cas plus attention à la grammaire et comment peut-être les langues classiques influencent [...] »

position intermédiaire pourrait donc être envisagée dans le fait de moderniser l'enseignement des langues anciennes tout en conservant certains éléments des méthodes traditionnelles qui peuvent se révéler pertinents pour les langues vivantes.

Les différentes compétences et connaissances mobilisées par les élèves et rapportées dans les données recueillies en classe montrent comment les différents apprentissages des langues anciennes et des langues vivantes entrent en relation dans l'exercice d'intercompréhension. En termes de compétences, il semble que les réflexes de compréhension favorisés par les activités de lecture et de traduction des textes latins et grecs soient un des éléments centraux apparus lors de l'analyse. En effet, on perçoit bien la manière dont le fait d'être attentif à la structure des phrases, ce que rapportait une apprenante dans le premier extrait de transcription, se répercute sur l'exercice de compréhension de langues inconnues et permet d'être utile lors de l'opacité ou de la non-connaissance du vocabulaire, ce qui représente donc des compétences et stratégies transférables des langues anciennes aux langues vivantes³³.

En termes de connaissances, l'appui sur les racines latines et grecques est de loin la stratégie la plus largement répandue, avec une attention à d'autres domaines de la langue en particulier au niveau grammatical. Ainsi, l'importance de la grammaire perçue dans l'apprentissage des langues anciennes et rapporté par les élèves dans les extraits d'interactions permettrait de pouvoir reconnaître les traits linguistiques caractéristiques des langues anciennes qui se retrouvent encore dans les langues romanes, comme la référence au système flexionnel du roumain, à la syntaxe des langues ou encore aux conjugaisons de l'italien observés dans les données. Dans ce cadre, la conscience de la filiation des langues vivantes et des langues anciennes et donc de leurs influences linguistiques sont un point primordial, également au-delà de la famille des langues romanes, ce que l'on peut observer dans le second extrait dans la référence au lexique de l'anglais.

Ainsi, les connaissances dans les langues anciennes servent non seulement de repères pour la compréhension des langues inconnues, mais la manière d'apprendre ces langues vont également créer des habitudes pour la compréhension qui se sont révélées infiniment précieuses dans l'exercice d'intercompréhension. De cette sélection de quelques données issues de notre recherche et leur analyse se dégage donc l'intérêt de créer des liens entre les langues classiques et vivantes au sein des cursus, dans la mesure où les langues anciennes peuvent

³³ Antje-Marianne KOLDE, « Langues anciennes et plurilinguisme », *Babylonia*, vol. 4, 2009, p. 67-69 (voir en particulier la p. 69). Disponible en ligne sur : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x (consulté le 08/12/2023).

réellement apporter leur contribution à l'éducation plurilingue³⁴, notamment dans la visée d'une didactique intégrée des langues vivantes et anciennes au sein d'optiques réflexives et comparatives³⁵. Nous souhaitons avoir démontré dans cette contribution la manière dont l'intercompréhension entre langues parentes, qui permet justement à ce plurilinguisme de se concrétiser en créant des espaces de rencontres entre les langues en contexte scolaire, peut constituer un lien fort et pertinent entre langues vivantes et langues anciennes dans la visée de leurs enseignements respectifs.

CONCLUSION

Cet article a exploré la question des liens entre l'enseignement des langues vivantes et des langues anciennes sur la base de données récoltées lors d'une recherche doctorale portant sur l'apprentissage du français et de l'italien et qui s'est appuyée sur les principes de l'intercompréhension pour la réalisation de parcours pédagogiques. Nous avons observé la manière dont les apprenantes et les apprenants ont pu, lors d'un retour réflexif sur la conduite des activités réalisées en classe, identifier les caractéristiques de l'appui sur les langues anciennes dans l'exercice d'intercompréhension. Les stratégies de compréhension relevées et prenant appui sur la connaissance des langues anciennes et des compétences développées lors de leur apprentissage sont de plusieurs ordres autour du travail métalinguistique sur les langues vivantes en présence au sein des activités et les langues anciennes connues des apprenants et des apprenantes. On retrouve un recours aux inférences en particulier pour le lexique, notamment grâce aux racines et aux préfixes ou suffixes provenant du latin et du grec, mais également au niveau des formes verbales et nominales et du repérage de la structure des phrases. Ces stratégies font ainsi appel aux transferts interlinguistiques et aux capacités d'induction rendus possibles par la connaissance des langues anciennes.

L'enjeu de ce travail métalinguistique autour des langues vivantes et des langues classiques permet de rapprocher les didactiques dans le fait de rendre directement utiles ces compétences et connaissances et en contribuant à les étendre en montrant comment les langues anciennes peuvent permettre d'accéder aux langues vivantes. Ces stratégies profitent de l'enseignement des langues anciennes dans la notion d'habitudes en compréhension qui ont été développées lors de leur apprentissage et qui ont pu être mises en pratique lors de notre étude, en permettant en outre de manière plus symbolique de redonner à la langue latine une

³⁴ KOLDE, 2009.

³⁵ Voir Antje-Marianne KOLDE, Danièle BADER & Laurence HALLAK, « Latin – français – allemand : des enseignements-apprentissages complémentaires », *Babylonia*, 2015, vol. 3 p. 70-73, disponible en ligne sur : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015_3/Kolde_Bader_Hallak.pdf (consulté le 08/12/2023).

vraie valeur de langue « mère » pour l'accès au sens dans les langues romanes. Ce type d'exercice permet de travailler un grand nombre de savoir-faire plurilingues présents dans le CARAP³⁶, en particulier dans la section V « Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue ».

Fondée sur une visée plurielle et plurilingue de la capacité de compréhension entre langues apparentées, l'intercompréhension se présente donc par là même capable de retracer le lien entre langues vivantes et anciennes dans l'enseignement grâce à l'appui sur la parenté et la proximité linguistique qu'elle met en jeu dans ses principes :

L'enseignement par la méthode intercompréhensive valorise le plurilinguisme, la diversité linguistique et peut par là même inclure ou prendre en compte la connaissance d'une langue mineure. De plus, elle est en mesure de donner une seconde vie aux langues anciennes en perte de vitesse, en particulier au latin, en reconstruisant une filiation perdue entre les langues modernes et leur langue-mère et en mettant à profit la parenté linguistique qui unit.

Hugues Sheeren, 2016³⁷

L'exemple du manuel *Euro-mania*, évoqué dans la première partie de l'article, montre comment l'expérience menée avec des élèves de secondaire dans notre recherche est adaptable à d'autres niveaux, où certains des modules du manuel pourraient par exemple servir de première introduction à la langue latine pour les plus jeunes. La visée intercompréhensive du manuel insère en effet la présence du latin à l'intérieur du continuum des langues romanes dans plusieurs rôles, lui donnant une valeur linguistique mais aussi symbolique ce qui pourrait encourager son choix d'apprentissage à l'entrée au collège³⁸. Le cas du public italien de l'étude, qui fonctionne en contraste avec le public français dans le cadre de l'enseignement des langues anciennes, illustre la manière dont l'intercompréhension génère des espaces permettant d'investir pleinement ses connaissances et compétences dans les langues classiques et ainsi valoriser leur apprentissage. L'enseignement des langues vivantes et celui des langues anciennes a donc tout intérêt à miser sur le potentiel de l'intercompréhension pour venir tracer un pont entre les différents apprentissages langagiers, où ce sont bien leurs possibilités

³⁶ CANDELIER, Michel, CAMILLERI-GRIMA, Antoinette, CASTELLOTTI, Véronique, DE PIETRO Jean-François, LORINCZ Ildikó, MEISSNER Franz-Joseph, NOGUEROL Artur, SCHRÖDER-SURA Anna et MOLINIÉ, Le CARAP. *Un Cadre de référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et ressources*, Graz, éditions du Conseil de l'Europe, 2012.

³⁷ Hugues SHEEREN, « L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? » *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 79, 2016, disponible en ligne sur <https://journals.openedition.org/lengas/1060> (consulté le 08/12/2023).

³⁸ On trouve également sur le site Éduscol de nombreuses pistes pour travailler sur les langues anciennes et les langues vivantes en lien dans le cadre de l'enseignement facultatif « Français et culture antique » en classe de sixième : <https://eduscol.education.fr/1609/francais-et-culture-antique> (consulté le 08/12/2023).

d'interactions et d'intersections qui amènent à la construction d'une véritable compétence plurilingue et pluriculturelle chez les apprenantes et les apprenants.

Typhaine MANZATO,
Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Bordeaux
(typhaine.manzato@u-bordeaux.fr)

BIBLIOGRAPHIE


- BENAVENTE FERRERA Susana, CALVO DEL OLMO Francisco, FRISAN Erika Hilde, MANOLE Veronica, MARIELLY ROCHA DA CUNHA Karine & SHEEREN Hugues, *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra lingue romanze*, Bologne, Lingue Zanichelli, 2022.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, « Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue », dans E. CASTAGNE (éd.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, publications de la Faculté des Lettres de Nice, Paris, C.I.D. Diffusion, 2002, 113-129.
- BONVINO Elisabetta, FIORENZA Elisa et CORTÉS VELÁSQUEZ Diego, « Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings », *Frontiers in Communication*, vol. 3, 29, 2018, disponible en ligne sur : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2018.00029/full> (consulté le 08/12/23).
- CADDÉO Sandrine et JAMET Marie-Christine, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette Français Langue Étrangère, 2013.
- CADDÉO, Sandrine et CHARLET-MESDJIAN, Béatrice, « Latin et intercompréhension : historiques et perspectives » dans P. ESCUDÉ (dir.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues : théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*, Paris, Archives contemporaines, 2016, p. 138-159.
- CANDELIER, Michel, CAMILLERI-GRIMA, Antoinette, CASTELLOTTI, Véronique, DE PIETRO Jean-François, LORINCZ Ildikó, MEISSNER Franz-Joseph, NOGUEROL Artur, SCHRÖDER-SURA Anna et MOLINIÉ Muriel, *Le CARAP. Un Cadre de référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et ressources*, Graz, éditions du Conseil de l'Europe, 2012.
- ESCUDE Pierre (dir.), *J'apprends par les langues. Manuel européen EURO-MANIA*, Toulouse, Centre Régional de Documentation Pédagogique Midi-Pyrénées, 2008.
- ESCUDE Pierre, « Apprendre des langues et des disciplines scolaires ensemble : la fonction centrale des "langues médianes". L'exemple du manuel *Euromania* », dans B.

- SCHÄDLICH (dir.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht—Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung : LiKuS. Berlin, Heidelberg, J.B. Metzler, 2020, p. 53-73.
- ESCUDE Pierre, « Intercompréhension et latin : variétés, unité, éducation par le langage » communication présentée aux rencontres « Langues anciennes, mondes modernes ! Refonder l'enseignement du latin et du grec », Paris, 31 janvier-1er février, 2012, disponible en ligne sur <https://eduscol.education.fr/507/rencontres-langues-et-cultures-de-l-antiquite> (consulté le 08/12/2023).
- FRISAN Erika Hilde et SHEEREN Hugues, « Il latino nella didattica dell'intercomprensione fra lingue romanze : percorsi possibili », *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 17, 2019, p. 30-45, disponible en ligne sur <https://annali.unife.it/adfd/article/view/2106> (consulté le 08/12/2023).
- KOLDE Antje-Marianne, « Langues anciennes et plurilinguisme », *Babylonia*, vol. 4, 2009, p. 67-69, disponible en ligne sur : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x (consulté le 08/12/2023).
- KOLDE Antje-Marianne, BADER Danièle, et HALLAK Laurence, « Latin—français—allemand : des enseignements-apprentissages complémentaires », *Babylonia*, vol. 3, 2015, p. 70-73, disponible en ligne sur : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015_3/Kolde_Bader_Hallak.pdf (consulté le 08/12/2023).
- LÉGLISE Isabelle, « Répertoire », *Langage et société*, 2021/HS1 (hors-série), 2021, p. 297-299, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-297.htm> (consulté le 08/12/23).
- MEISSNER Franz-Joseph, MEISSNER Claude, KLEIN Horst G. & STEGMANN Tilbert D., *EuroComRom - Les sept tamis : lire toutes les langues romanes dès le départ, avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker Verlag, 2004.
- MÜLLER-TRAGIN Christine, *Réalisation d'une ressource TIC d'enseignement grec-plurilingue et son expérimentation dans les classes alémaniques de grec du secondaire II, canton de Berne, 2009-2010*, Mémoire de Master dirigé par R. BERTHELE et soutenu à l'université de Fribourg, 2010, disponible en ligne sur : <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/309413> (consulté le 08/12/2023).
- RONJAT Jules, *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, Mâcon, Protat frères, 1913.
- SANTOS Leonor, « Plurilinguisme et culture scolaire : l'intercompréhension comme voie de changement », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 146, 2007, p. 205-213, disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-205.htm> (consulté le 08/12/2023).
- SHEEREN Hugues, « L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? », *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 79, 2016, disponible en ligne sur <https://journals.openedition.org/lengas/1060> (consulté le 08/12/2023).

ANNEXE 1 : EXTRAITS DU MANUEL *EURO-MANIA*

Module 8 (histoire), « Tutte le strade portano a Roma », p. 6

Voyageons dans nos langues



Pline l'Ancien, écrivain et savant du premier siècle après Jésus-Christ, est l'auteur de *l'Histoire Naturelle (Naturalis Historia)*, en latin, grande Encyclopédie rédigée en 37 livres. Pline y parle entre autres des grandes constructions de l'Antiquité. Selon lui, les Romains ont surpassé en ce domaine les Grecs.

Texte portugais

Texte occitan

Texte espagnol

Texte patrimoine en latin

Texte italien

Texte catalan

Texte roumain

Ecris maintenant ce que dit Pline dans ta langue.

.....

6
seis
seis
sis
sièis
six
sei
șase

Module 12 (sciences), « Comer para viver », p. 5

Allons plus loin !

Nous avons déjà rencontré les mots *herbivore*, *carnivore* et *omnivore*. Ces mots précisent le régime alimentaire de chaque animal.

Il existe d'autres mots qui nous révèlent de manière plus détaillée ce que mangent les animaux herbivores ou carnivores. Observe-les dans le tableau suivant.

Que mangent ces animaux ? Aide-toi du dictionnaire.

Catégories	Aliments	Mot de départ en latin
omnivores		omnia (= tout)
piscivores		piscis (=)
détritivores		detritus (=)
granivores		granum (=)

DOCUMENT 8

Le sais-tu?

Il existe des insectes carnivores.



C'est le cas de la coccinelle, qui s'alimente de pucerons.



Ne crois pas que les carnivores ne sont que des animaux ! Il existe aussi des plantes carnivores.

Fais des recherches. Comment font ces plantes pour capturer leurs proies animales ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

cinco

cinco

cinc

cinc

cinq

cinque

cinci

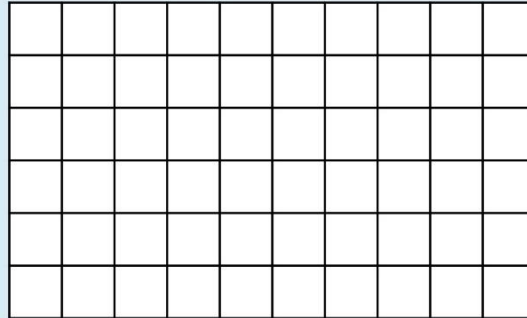
5

Module 17 (mathématiques), « L'espace est en formes ! », p. 5

Allons plus loin !

Pentaminos et patrons de cubes

1. Un *pentamino* est un assemblage de 5 carrés qui se touchent par un côté. Trouver les 12 *pentaminos*.
2. Parmi ces *pentaminos*, quels sont ceux qui peuvent être complétés par un carré pour former un patron de cube ?



Le nom des figures

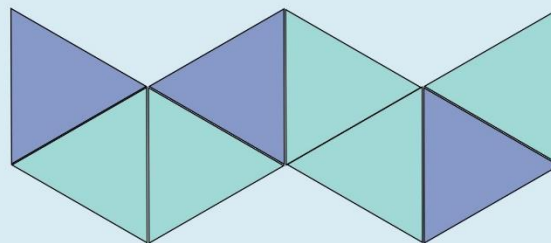
1. Pour nommer certains polyèdres, on utilise un préfixe d'origine grecque ou latine. C'est le préfixe qui donne le nombre de faces :

tétra: ?	Un tétraèdre
octa: 8	...
dodéca: ?	...
icosa: 20	...
poly: plusieurs	...

2. Un tétraèdre régulier est aussi une régulière ; il est formé de 4 triangles équilatéraux.
L'..... régulier est aussi appelé bi-pyramide car il est composé de 2 pyramides ayant comme base des carrés identiques et assemblées par ces bases.
L' régulier est composé de 8 triangles équilatéraux.
Essaie de le représenter en perspective.

Patrons d'octaèdre

Voici le patron d'un octaèdre régulier :
Dessiner 3 autres patrons de cet octaèdre régulier (il y en a 11 en tout).



cinco cinco cinc cinc cinq cinque cinci 5

Module 14 (histoire), « Rien de ce qui est humain ne m'est étranger », p. 8

Famille de langues

La forme informelle

1. Relève les formes en bleu dans les pages 6 et 7. Place-les dans le tableau ci-dessous. Essaie de remplir le tableau en entier.

Portugais	Espagnol	Occitan	Français	Italien	Roumain
apaixonadamente	apasionadamente	apassionadament		appassionatamente	cu pasiune
em vão		vanament	vainement	vanamente	în van

2. A quoi servent ces mots ? Va dans le *Portfolio* pour poursuivre tes recherches.

Pont 14

1. Relève les mots en gras des pages 6 et 7. Classe-les dans ce tableau. Aide-toi de la racine du mot latin, donnée dans la première colonne.

Latin	Portugais	Espagnol	Catalan	Occitan	Français	Italien	Roumain
bonum	bom		bon		bon		
novum			nou		neuf		nou
portum	o	el	el port	lo	le port	il	
pontem	o p...nte	el p...nte	el pont	lo pont	le pont	il ponte	p...dul
solum	o s...l	el s...lo	el sòl	lo sòl	le sol	il suolo	s...lul

2. Qu'observes-tu dans la transformation entre le latin et la langue romane moderne ? Essaie de remplir le tableau pour les deux derniers mots !



8

oito

ocho

vuit

uèit

huit

otto

opt

© P. Escudé / CRDP Midi-Pyrénées, 2008

ANNEXE 2 : TRANSCRIPTIONS DES DEUX EXTRAITS D'INTERACTIONS

Stratégies de compréhension en intercompréhension : classe de *quarta*

1 T : est-ce que dans les stratégies est-ce que le français ça peut vous aider dans les textes euh qui ne sont pas en français enfin du coup dans les textes de langues inconnues

2 A1 : en réalité euh:

3 A2 : on utilise plus le latin

4 A1 : oui voilà

5 A3 : oui voilà

6 A1 : le latin le grec et l'italien parce qu'on le connaît mieux

7 T : c'est vrai/

8 A1 : mais donc euh par exemple

9 A3 : mais-

10 A1 : des des mots comme

11 A2 : sì vabbè

12 A1 : euh:

13 A2 : il greco ovvio³⁹

14 A3 : sì ma ben en réalité il y a

15 A1 : no vabbè

16 A3 : l'origine des mots elle est principalement latine pour

17 A1 : XXX

18 A2 : ou grecque

19 A3 : pour l'italien et français du coup si déjà

20 A1 : parce que-

21 A3 : on sait l'italien ça peut déjà

22 A1 : oui mais

23 A3 : ça peut déjà nous aider sans qu'on ait forcément besoin du français

24 A1 : en connaissant les langues anciennes on ne pense pas au français au italien mais euh directement au latin au au grec par exemple pour comprendre amorphe euh amorphe c'est alpha privativo et morphos in greco et:

25 A4 : parce que on on est en train d'étudier les langues latines

26 A1 : oui

27 A4 : et grecques alors

28 A1 : si on ne connaissait pas le grec et le latin probablement qu'on ferait référence au au français

29 T : quindi il francese veramente non vi aiuta molto⁴⁰

³⁹ « le grec évidemment »

⁴⁰ « Donc le français vraiment ne vous aide pas beaucoup »

- 30 A1 : non molto non non cosi tanto di essere rilevante⁴¹
- 31 A1 : je dirais qu'on ne fait pas référence au français mais à toutes les langues latines et notre connaissance des langues latines et du latin
- 32 A5 : exactement et du latin en particulier parce-
- 33 A2 : oui/
- 34 A1 : le latin en particulier
- 35 A5 : parce qu'on est habitués à à le trouver euh come si dice radice⁴² c'est
- 36 A1 : la
- 37 A5 : quelle est la ba- ba- la base
- 38 A1 : la base
- 39 A5 : la base la base
- 40 A1 : la base la base
- 41 T : °la base ouais°
- 42 A5 : la base de-
- 43 A2 : de les mots
- 44 A5 : des langues oui des mots et
- 45 A1 : oui
- 46 A5 : et-
- 47 T : ok donc vous faites tous du latin depuis longtemps
- 48 A5 : ce c'est notre quatrième année qu'on qu'on fait du latin on est pas vraiment meilleur mais mais
- 49 T : no certamente che il latino vi aiuta⁴³
- 50 A1 : oui
- 51 A2 : sì
- 52 T : tantissimo⁴⁴
- 53 A5 : hum hum et et on est habitués à essayer de de comprendre la [interruption par une autre élève de la classe] la structure des phrases parce que quand on a fait de la traduction du latin et même du grec euh
- 54 A2 : que c'est beaucoup plus difficile que ça (rires)
- 55 A5 : on doit on doit comprendre la la structure des phrases donc quelles sont les les phrases principales et les subordinées et et donc euh on on est habi- habitué à à essayer de comprendre la la structure des langues donc c'est ça ça aide beaucoup même même avec quand quand on connait pas le lexique ecc

Stratégies de compréhension en intercompréhension : classe de *terza*

⁴¹ « Pas beaucoup pas pas assez pour être important »

⁴² « euh comment on dit racine »

⁴³ « non certainement que le latin vous aide »

⁴⁴ « énormément »

1 A2 : grazie (rires) se c'è una parola che non conosciamo comunque in una frase di cui il contesto rimane chiaro anche magari il registro linguistico hum anche se non la sappiamo benissimo magari in tutte le lingue comunque non ce la si può hum dedurre dal contesto quindi tra le lingue che conosciamo già che questo sono comunque euh lingue romanze e noi sappiamo bene l'italiano come madrelingua il francese non come l'italiano ma un pochino lo sappiamo euh beh l'inglese non è una lingua romanza quindi non serve a niente (rires) cioè nel senso nel contesto⁴⁵

2 A1 : però in realtà anche sì-⁴⁶

3 A2 : un pochino sì⁴⁷

4 A1 : sì perché ha ha della influenza⁴⁸

5 A2 : un pochino sì⁴⁹

6 A1 : sia dal francese anche dal latino⁵⁰

7 A2 : un po' quello poi il latino greco che studiamo molto non si studia come una lingua come il francese si studia proprio-⁵¹

8 A1 : più della metà delle parole derivano dal francese e dal latino⁵²

9 A2 : eh beh giustamente vai- è vero e cioè euh s- studiamo il latino e greco non come lingue come il francese si studiano diversamente concentrarsi più sulla grammatica e quindi secondo me imparando i costrutti latini e greci hum poi guardando un'altra lingua si fa mol- comunque attenzione di più alla grammatica e come magari le lingue classiche influiscono nel per esempio euh qui in questa lingua qui che credo sia rumeno non so bene però mi sembra che comunque ci possono essere dei rimasti di casi secondo me euh Xrdando qui ed è una cosa che non avrei mai notato se non avessi avuto queste conoscenze⁵³

⁴⁵ « Merci (rires). S'il y a un mot qu'on ne connaît pas dans tous les cas dans une phrase où le contexte reste clair et puis peut-être le registre linguistique euh aussi si on ne le connaît pas dans toutes les langues on peut euh déduire du contexte donc dans les langues qu'on connaît déjà qui sont ben euh des langues romanes et nous connaissons bien l'italien comme langue maternelle le français pas comme l'italien mais on le connaît un petit peu euh ben l'anglais c'est pas une langue romane donc ça ne sert à rien (rires) enfin je veux dire dans ce contexte »

⁴⁶ « mais en vrai aussi si- »

⁴⁷ « un peu oui »

⁴⁸ « oui parce qu'il a il a de l'influence »

⁴⁹ « un peu oui »

⁵⁰ « aussi bien du français que du latin »

⁵¹ « un peu ça et aussi le latin le grec qu'on étudie beaucoup ça ne s'étudie pas comme une langue comme le français ça s'étudie justement- »

⁵² « plus de la moitié des mots dérivent du français et du latin »

⁵³ « hé oui justement vas-y- c'est vrai et donc euh on on étudie le latin le grec pas comme langues comme le français elles s'étudient différemment en se concentrant plus sur la grammaire et donc selon moi en apprenant les structures latines et grecques hum ensuite en regardant une autre langue on fait beau- en tout cas plus attention à la grammaire et comment peut-être les langues classiques influencent dans par exemple euh là dans cette langue qui que je pense est du roumain je ne sais pas très bien mais il me semble qu'il pourrait y avoir des restes de cas selon moi euh Xdant là et c'est une chose que je n'aurais jamais remarqué si je n'avais pas eu ces connaissances »

POUR CITER CET ARTICLE

Typhaine MANZATO, « L'intercompréhension des langues romanes, un pont entre langues anciennes et langues vivantes ? », *Revue de pédagogie des langues anciennes*, 02, 2023-2024, p. 51-76, mis en ligne le 06/01/2024, consulté le **/**/**. URL : https://revuedepedagogiedeslanguesanciennes.fr/wp-content/uploads/2024/04/RPLA2_MANZATO_L-intercomprehension-un-pont-entre-langues-anciennes-et-vivantes.pdf