

# La mise à profit des ressemblances lexicales interlinguistiques dans la classe de français langue étrangère



**Nicoleta-Loredana Moroșan**

Université « Ștefan cel Mare » Suceava, Roumanie

nicoletamorosan@litere.usv.ro

**Résumé :** Selon le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP)*, version 2012, l'enseignement des langues étrangères se doit de passer par la mise en avant des similitudes existantes entre les langues. La ressemblance lexicale en est un volet qui se prête ainsi aisément à l'exploitation didactique, permettant l'établissement de tout un réseau de liens interlinguistiques. Voué à se constituer dans une base solide de transferts inter-langues, ce réseau facilitera l'acquisition des langues étrangères en question, devenant par là même un stimulus d'apprentissage. Dans cet article nous nous proposons de saisir les moyens d'exploitation didactique de l'origine romane commune aux lexiques français et anglais. En faisant découvrir à ses élèves que les apprentissages linguistiques s'épaulent réciproquement, l'enseignant de FLE sensibilisera ses élèves aux pratiques de réinvestissement des savoirs lexicaux d'une langue à l'autre.

**Mots-clés :** similitude lexicale, représentation, bases de transfert, intercompréhension.

## Making the Most of the Interlinguistic Lexical Resemblances in the FFL Class

**Abstract :** According to the *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, 2012, the activity of teaching foreign languages should rely on highlighting the already-existing relations between languages. Lexical resemblance is one component of the interlinguistic relations which lends itself to didactic exploitation by giving rise to a network of links established across languages, acting as a language acquisition facilitator. Meant thus to become a solid basis of interlanguage transfers, the above-mentioned network can be used by the FFL teacher as a motivational incentive for his students in acquiring a plurilingual competence. This paper is aimed at identifying the modalities in which the common Roman origin of the French and the English lexis can be made most of in the French class. Making his students become aware of the fact that they can take support in their linguistic acquisitions in different languages, by virtue of lexis similarity, the FFL teacher will cultivate his students' openness towards the practice of permanently reinvesting their lexical knowledge from one language to another.

**Keywords:** Lexical similarity, representation, transfer basis, intercomprehension.

## 1. Introduction

Dans la logique du « décloisonnement » des enseignements des langues étrangères dans la formation de la compétence plurilingue, promue par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, 2001), il est opportun de considérer la ressemblance caractérisant les systèmes linguistiques en train d'être assimilés par

les apprenants comme un catalyseur fédérateur de leur apprentissage. Partir de cette prémisse dans son activité de professeur de FLE, c'est faciliter l'expérience des élèves dans leur acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être relatifs aux langues et aux cultures avec lesquelles ils sont déjà entrés en contact. Dans le même mouvement, c'est œuvrer à la cohérence de leur démarche d'appropriation de la compétence à communiquer langagièrement dans toutes les langues qu'il est en train d'apprendre, appropriation vue comme une expérience globale, et non pas comme autant d'expériences qui se rajouteraient, graduellement, les unes aux autres. À ce sens, le profil de l'enseignant de langues étrangères, tel que dégagé du référentiel *Compétence et ressources du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP, 2012), nous présente celui-ci comme un professeur qui mène son activité de façon à faire découvrir à son public l'importance de constamment réaliser des mises en relation entre tous les systèmes linguistiques dont il a connaissance. Il devient évident que cette mise en relation sera opérée, dans un premier temps, sur base de ressemblance, qui devra être corrélée, dans un deuxième temps, à l'identification contrastive de la différence qui fait le propre de chaque idiome. Dans cette optique, la similitude se voit accorder une place de choix, étant envisagée comme un support essentiel dans l'activité d'enseignement/apprentissage, puisque valorisant les apprentissages linguistiques déjà effectués.

La prise de conscience des implications du fait d'étayer sa démarche pédagogique sur les aires d'entrecroisement interlinguistique signifiera le passage de l'enseignant d'une approche singulière vers une approche plurielle des langues et des cultures. Ne restreignant plus le champ de son enseignement exclusivement à une langue et une culture particulière (idem : 6), mais englobant dans la classe de FLE autant la langue maternelle des élèves que les autres langues étrangères qui leur sont familières, le professeur se départit du statut d'enseignant de langues, pour adopter celui d'enseignant concerné par les langues (idem : 5). Il pourra ainsi dire que l'activité qu'il déploie s'encadre dans la didactique intégrée (DIL), puisque étant effectuée dans la visée de développer chez les apprenants une culture langagière (de Pietro, 2003 : 161). L'approche intégrative des connaissances obtenues préalablement dans les autres classes de langues étrangères, recommandée par le CARAP dans les listes des ressources concernant les savoirs - dont l'enseignant doit reconnaître et intérioriser l'existence dans son activité didactique -, promeut dans la Section VII intitulée *Langue et acquisition/apprentissage*, le principe:

*K-7.2 Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles / discursives/ pragmatiques) entre les langues pour apprendre les langues.* (CARAP, 2012 : 32).

La réussite de faire adopter à ses apprenants une attitude qui les pousse à aller au-devant des enseignements pourvus par lui dans sa classe de FLE fait la preuve de ce que signifie intégrer le profil d'un enseignant réflexif. En outre, les savoirs acquis par

le public apprenant suite à son attitude réceptive à l'endroit de la manifestation de phénomènes linguistiques communs lui assureront un apprentissage averti, l'amenant aux savoir-faire suivants:

*S-3 Savoir comparer les phénomènes linguistiques/culturels de langues/cultures différentes {savoir percevoir/établir la proximité et la distance linguistique/culturelle*

*S-3.11.1.Savoir établir des mises en relations de ressemblances et de différence entre les langues/les cultures à partir de l'observation/l'analyse/l'identification/le repérage de certains de leurs éléments*

*S-3.1.2 Savoir émettre des hypothèses concernant la proximité /la distance linguistique ou culturelle*

*S-3.1.3 Savoir utiliser un éventail de critères pour établir la proximité/la distance linguistique ou culturelle (idem: 53)*

Dans la première partie de cet article nous nous proposons de déceler quelques modalités d'exploitation didactique du lien qui réunit en fait l'existence d'une ressemblance, au niveau du lexique, entre le français et l'anglais, aux représentations entretenues par le public - apprenant roumain sur ces deux langues étrangères. La deuxième partie sera destinée à exemplifier les propos de nature théorique, en proposant plusieurs niveaux d'analyse et perspectives d'utilisation en classe de FLE des similitudes lexicales susmentionnées.

## **2. L'exploitation des représentations des langues à la lumière de leur recouplement lexical**

Il est bien connu qu'il n'est pas rare que le vécu des apprenants par rapport à une langue étrangère influe sur le degré d'engouement pour son apprentissage au niveau global d'un espace culturel donné. Ce vécu passe aussi par les représentations des langues véhiculées au sein de la communauté où vit l'apprenant qui, y étant sujet, les intègre avant même d'avoir un contact direct et personnel avec les langues étrangères en question. Du côté de l'apprentissage des langues étrangères, ces représentations se rangent dans deux catégories opposées : d'images partagées favorisantes de l'apprentissage, respectivement d'images partagées réhivitoires de l'apprentissage. Au lieu de choisir d'ignorer ces visions sur les idiomes, en les considérant comme relevant du domaine de l'individuel, l'enseignant devra, bien au contraire, reconnaître les traces de leur présence sociale dans la classe de FLE, et donc les y amener consciemment, d'une manière qui sache tirer profit des conceptions positives et qui amoindrisse sinon annule, à la longue, les conceptions négatives. Endossant le rôle de médiateur, l'enseignant se doit de « s'approprier la problématique des représentations et mettre en place des stratégies pédagogiques afin d'obtenir une mobilisation maximale du

potentiel cognitif des apprenants » (Gardies, 2003 : 110). Les pré-requis pour bien mener à terme son activité professionnelle, dans ce cas-ci, sont de ne pas se laisser accabler par les conceptions négatives sur « sa » langue étrangère et de garder à l'esprit que les représentations sociales sont les résultats d'un processus dynamique d'évolution sociale. Par voie de conséquence, loin de rester figées, elles sont en permanence sujettes à changement, et il ne tient qu'à nous de les *renégocier* (Moore, 2010 : 9) et de les redéfinir. Cette souplesse d'esprit permettra à l'enseignant de langues étrangères d'opérer des changements dans les représentations inhibitives par rapport à la difficulté d'une langue ou autre en prenant appui sur la ressemblance existante entre la langue qu'il enseigne et une autre bénéficiant au moment T d'un statut privilégié au regard d'autres langues, du point de vue de sa valeur ajoutée à l'époque en question (utilité, valeur éducative, simplicité, beauté, etc). Cette langue-ci pourra servir, dans un premier temps, de *langue de passage* (Castellotti, Moore, 2002 : 17) pour l'acquisition des connaissances dans une autre langue ; et si elle peut remplir ce rôle, ce sera aussi en vertu de la transparence lexicale qui engendre l'intercompréhension.

Dans ces conditions, grâce à la représentation *en usage* (Py, 2000 : 14) de la langue anglaise aujourd'hui, ou bien à ce que Louise Dabène appelle le « statut informel des langues » (1997 : 21), selon des jugements portés d'un point de vue économique, social, culturel, épistémique ou affectif, celle-ci peut servir de base pour inciter les élèves à pénétrer dans l'univers d'autres langues avec lesquelles elle a des points communs, grâce aux liens tissés au fil du temps. Dans notre cas, le passage aura lieu de l'anglais évoqué en classe de FLE comme *langue-ressource* (Coste, 2001) vers le français, comme langue cible<sup>1</sup>. L'enseignant pourra de la sorte mettre au profit le positionnement favorable du corps social par rapport à la facilité d'apprentissage ou au statut de l'anglais, sachant neutraliser la représentation rédhibitoire, dans un premier temps, du français avec lequel elle a des affinités, et dans un mouvement de retour, de l'anglais lui-même, par rapport à la difficulté d'apprendre, aux niveaux morphologique et syntaxique par exemple, certains temps et aspects qui, n'existant pas dans les langues romanes, peuvent au début poser problème à un apprenant roumain<sup>2</sup>.

Cette pratique d'appréhender de manière holistique les apprentissages concernant les langues étrangères est vivement promue par les CARAP dans la partie du référentiel des *Ressources* disponibles à l'enseignant qui se rapporte à l'inculcation chez ses apprenants des savoir-être de base. La toute première section qui porte le nom suggestif de *Attention / Sensibilité / Curiosité / Acceptation positive / Ouverture / Respect / Valorisation relative aux langues, aux cultures et à la diversité des langues et des cultures*, accorde tout son poids à la *Sensibilité aux similitudes langagières / culturelles*. L'information de ce descripteur A-2.3 est relayée par les descripteurs A 3. 2. 1. Être curieux (et désireux) de comprendre les similitudes et différences entre sa langue

/ culture et la langue / culture cible et A 6. 2. 1. *Considérer que les emprunts faits à d'autres langues / cultures font partie de la réalité d'une langue / culture et contribuent parfois à l'enrichir.* À ce sens, la section IV, portant l'intitulé *Volonté d'adaptation / Confiance en soi / Sentiment de familiarité*, pose les jalons de la construction de la compétence plurilingue :

*A-15.1 Sentiment de familiarité lié aux similitudes/proximités entre langues/entre cultures*

*A- 15.2 Ressentir toute langue/culture comme un « objet » accessible (dont certains aspects sont déjà connus)*

*A - 15.2.1 Sentiment (progressif) de familiarité avec de nouvelles caractéristiques/pratiques d'ordre linguistique ou culturel (CARAP, 2013 : 47)*

La neutralisation de la représentation inhibitive aura lieu donc grâce à la mise en évidence des analogies qui peuvent être réalisées entre la langue à statut privilégié et l'autre langue étrangère. Par la suite, la prise de conscience du poids et du rôle facilitateur que peut jouer le rapprochement entre les langues dans la classe de FLE doit être continuée par l'étape de l'organisation et de la présentation systématique de ces points communs réunis dans des réseaux de similitudes interlangues.

### **3. Le transfert interlinguistique - stratégie de base dans la réduction du coût cognitif**

Un élément de poids à la portée de l'enseignant de FLE qui choisit de recourir à la langue anglaise<sup>3</sup> comme à une langue de passage est le jeu de relations qui peuvent être facilement établies entre les composantes lexicales de la compétence à communiquer langagièrement dans les deux langues, grâce au dénominateur commun<sup>4</sup> constitué par le vocabulaire d'origine romane qui leur est propre. En outre, le caractère composite<sup>5</sup> du lexique anglais, qui compte également des origines normandes et françaises, ne pourra que donner lieu à un jeu d'appuis mutuels dont un enseignant réflexif saura tirer profit. Pour un apprenant dont la langue maternelle est d'une langue d'origine romane, comme c'est le cas du roumain, cette expérience comportera trois volets, se déployant en fait sur trois champs linguistiques.

Cela ne revient aucunement à dire qu'il devra partir de listes de mots qui répertorient, sous la forme d'une mise en miroir, des lexèmes qui présentent des similitudes de forme et un recoupement sémantique. Se guidant selon le principe conformément auquel un des savoir-faire essentiel à acquérir par les apprenants lors des classes de langues est celui de « savoir comparer » :

*Savoir-faire*

*Section 5 Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre*

*langue ou produire dans une autre langue*

*S-5 Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités de compréhension / de production dans une autre langue (idem, 2013 : 55),*

l'enseignant, dans sa qualité de praticien - réflexif, devra faire en sorte que les élèves assument, à leur tour, un rôle réflexif dans la classe de FLE, en découvrant par eux-mêmes le jeu d'appuis croisés qui rapproche les deux idiomes. Mais pour donner encore plus de sens à l'activité de transfert et pour mieux l'asseoir dans l'esprit de l'apprenant, avant même de se lancer dans l'aventure de révélation des faits de langue comparables, sinon identiques dans les deux idiomes, il incombe à l'enseignant de rentrer sur le territoire des contenus translinguistiques. Il convient donc que la prise de conscience, de la part des élèves, des bases de transfert lexical soit précédée par leur conscientisation du fait que, tout en appartenant à des familles différentes, cette langue germanophone et cette autre langue romane se rejoignent, dans l'arbre généalogique linguistique, sur la branche indo-européenne<sup>6</sup>. En poursuivant cette direction, choisir d'initier ses élèves à des événements relevant d'époques où l'histoire des Britanniques a croisé l'histoire des Français prend tout son poids dans la classe de FLE<sup>7</sup> lorsque nous envisageons ces contenus historiques du point de vue des influences subies par les idiomes parlés sur les territoires en question suite aux événements politiques.

**3. 1. Le rôle des contenus translinguistiques dans l'opération du transfert lexical interlinguistique**

Dans cette lignée de création d'un arsenal de savoirs, savoir-faire et savoir-faire relevant de l'ordre du *trans-*, nous considérons pertinents<sup>8</sup> un apport d'informations concernant la présence des Celtes en Britannia et Gallia, ainsi que des discussions sur les conséquences des conquêtes romaines des deux cotés de la Manche sur les langues vernaculaires, tout comme sur les traces langagières que les vagues d'envahisseurs germaniques ont laissées en Angleterre et en France. L'acte d'informer les élèves que si les Saxons, les Angles et les Jutes, en conquérant l'Angleterre au début du V<sup>e</sup> siècle, y imposent leur langue, de celtophone l'Angleterre devenant germanophone, et que les Francs, tout en donnant le nom à ce qui allait devenir la « langue française », ne réussiront pas à imposer leur idiome, s'avèrera particulièrement important au moment où le professeur présentera l'atout représenté par les traces latines dans la langue germanophone et les traces germaniques dans la langue romane, en tant que bases de transfert qui les préservent de l'effort cognitif immense qu'aurait demandé une mémorisation individuelle de chaque mot. Les apprenants devront savoir que la présence de noms dont le sens se prête facilement à la compréhension tels : *copper / cuivre rouge, wine / vin, plum / prune, turnip / navet, kitchen / cuisine* est due au

débarquement des Anglo-saxons en Angleterre, facteur qui a entraîné la pénétration dans la langue des habitants de l'île des éléments du lexique latin empruntés par ces tribus au contact des Romains avant leur départ du continent. Ces emprunts renvoient donc à de nouveaux produits < *cuprum* ; de nouveaux aliments < *vinum*, < *prunum*, < *napus* et de nouvelles habitudes de vie < *coquina* (*apud* Walter, 2001).

Le sujet de la christianisation de la Grande-Bretagne à la fin VI<sup>e</sup> siècle pourra déclencher la prise de conscience des raisons qui ont donné lieu à d'autres types d'emprunts au latin, dont il s'avèrera important de connaître le statut de langue d'enseignement dans les monastères. D'où l'opportunité de parler des analogies qui peuvent être faites entre l'anglais et le français par rapport à leur vocabulaire relevant de la vie religieuse - *abbot* / *abbé*, *psalter* / *psautier*, *alms* / *aumône*, *pope* / *pape*, *monk* / *moine*, *nun* / *nonne* ; de la vie scolaire - *school* / *école*, *verse* / *vers*, *master* / *maître* ; de la vie domestique - *box* / *boîte*, *cap* / *chapeau*, *pear* / *poire*, *fork* / *fourche*, *chest* / *coffre*, *spend* / *dépenser* ; de la vie en société - *hamlet* / *hameau*, *fief* / *fief*, *mason* / *maçon*, *chamberlain* / *chambellan*, *seneschal* / *marquis* (gouverneur d'une province frontalière). Dans le même ordre d'idée il s'agira de faire connaître à son public que le français conserve, à son tour, des mots appartenant à la langue des Francs retrouvés aussi en anglais tels des noms de couleurs : *bleu* / *blue*, *brun* / *brown*, *blond* / *blonde*, *gris* / *gray*, *fauve* / *fawn*, ainsi que des noms propres ayant des équivalents « spéculaires » dans l'autre idiome (dont l'origine remonte, dans certains cas, à d'autres langues, encore plus anciennes) : *Bernard*, *Gérard* / *Gerald*, *Albert* / *Albert*, *Charles* / *Charles*, *Godefroy* / *Geoffrey*, *Danielle* / *Danielle*, *Edith* / *Edith*, *Edwige* / *Edwige*, *Mathilde* / *Mathilda*.

Un autre événement historique dont nous jugeons la connaissance comme une aide incontestable à l'assise des savoirs linguistiques dans l'apprentissage en miroir de l'anglais et du français est la bataille de Hastings. En 1066 Guillaume de Normandie vainc Harold, le roi des Saxons, défaite / conquête qui a comme conséquence « la rencontre historique » (Walter, H., 2001 : 15) entre les deux langues qui se feront entendre sur les territoires des vaincus. Le normand (le français, à partir de 1152 quand le roi d'Angleterre Henry II Plantagenêt épouse Aliénor d'Aquitaine) commence à être parlé à par la noblesse à la cour d'Angleterre, dans l'administration, la justice et l'Eglise. Parmi les mots français le plus anciennement entrés dans la langue anglaise, il y a ceux qui ont subi des changements de forme, aboutissant aux signifiants *proud*, *tower* ou *prison*. Si la rencontre susmentionnée prend fin au XV<sup>e</sup> siècle, elle a laissé son empreinte sur le territoire linguistique anglais, contribuant d'une manière consistante au foisonnement des synonymes de divers rameaux linguistiques préservés jusqu'aujourd'hui en anglais, comme dans les exemples : *boldness* / *courage* / *fortitude* ; *weary* / *fatigued* / *exhausted* ; *live* / *reside* / *inhabit*. Demander aux élèves de faire des inférences par

rapport aux conséquences de la coprésence en fait de trois langues se partageant les locuteurs non pas sur le plan géographique, mais à base de couches sociales, et donc hiérarchisées, sur le mode d'une *séparation verticale* (H. Walter), c'est les pousser à réfléchir aux registres de langue. Ils doivent ainsi savoir tout d'abord que le latin détenait le monopole du savoir et de l'écrit, que le français était la langue de la classe dirigeante, étant perçue comme langue de l'élégance, tandis que l'anglais était resté la langue de la population rurale et de la masse des citadins les plus modestes. Les apprenants feront de la sorte un choix averti quand il s'agira de d'opérer des sélections discursives parmi des paires de mots anglais du genre : *begin/commence; bother/annoy; clothes/dress; die/perish; end/finish; feed/nourish; fight/ combat; give up/abandon; blossom/flower; bough/branch; folk/people; inner/interior; might/power, blunt/brusque; clever/intelligent; darling/favourite; deep/profound*, etc. Et voilà donc comme le français peut instantanément changer de statut, et, de langue cible, devient *langue de passage* aidant son locuteur à atteindre un haut degré de précision dans son expression en anglais. Pousser les élèves à une analyse contextuelle de toutes les séries synonymiques ci-dessus reviendra à les faire réfléchir à l'importance de faire la différence entre les registres de langue, et d'en connaître les implications au niveau social.

### 3.2. Quelle place pour l'enseignant dans la construction de la compétence d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel ?

La fonction primordiale du professeur dans les scénarios didactiques reposant sur l'intercompréhension sera de fournir à ses élèves les occasions de s'adonner à cette pratique de découverte en mettant à leur disposition des matériaux en français qui contiennent un lexique adéquat, c'est-à-dire qui se prête à cet exercice heuristique de repérage du « continuum langagier » (Escudé, Janin, 2010 : 37) à travers les langues. Dans un premier temps, il est souhaitable que les matériaux en question se présentent sous forme écrite, qui sollicite donc la compétence de compréhension écrite, et seulement dans un deuxième temps sous forme orale, forme qui met à l'épreuve cet autre type de compétence de réception, la compréhension de l'oral. Nous considérons qu'il est vivement conseillé de suivre cet ordre chronologique précis en vertu du fait que, entre les deux langues, la ressemblance se manifeste d'une manière plus visible au niveau de la graphie qu'au niveau phonétique. La démarche que nous proposons donc part de l'exploration du familier, vouée à avoir comme premier résultat la révélation du rassurant, de la base commune des deux langues. Nous mettons donc en exergue les savoir-faire arrêtés dans le *CARAP* sous la forme suivante :

#### S-3.4 Savoir percevoir la proximité lexicale

##### S-3.4.1 Savoir percevoir la proximité lexicale directe



*S-3.4.1.1 Savoir percevoir la proximité lexicale indirecte [à partir d'une proximité avec des termes de la même famille de mots dans une des langues] (idem : 53).*

Se forger ces compétences générales individuelles qui servent à saisir les analogies, à créer des ponts interlangues, équivaut à la préparation du terrain pour l'ancrage ultérieur - par complémentarité -, des données à caractère nouveau, surprenant, complexe, telles les différences d'ordre morphologique, sémantique, syntaxique, etc., qui distinguent les deux langues. Dans ces conditions, le *principe de l'anticipation* et le *principe de la rétroaction*<sup>1</sup> feront que la sensation de rapprochement / éloignement de l'apprenant par rapport à telle ou telle autre langue étrangère soit canalisée en fait dans le sens de l'engendrement d'un vécu à nature euristique, empruntant en fin de compte la seule voie devenue possible, celle du connu, et donc, comme dans une boucle de rétroaction, d'un ressentir favorable à la langue vue auparavant comme « incompréhensible ». L'expérience langagière par laquelle l'apprenant est passé au préalable en anglais l'aidera à prévoir des phénomènes lexicaux en français. Dans le même mouvement, cette découverte de nouveaux phénomènes devra occasionner un arrêt, un retour sur l'apprentissage récemment effectué et une analyse de la même réalité langagière dans toutes les langues connues de l'apprenant. À titre d'exemple, nous soulignons le vaste potentiel didactique, au niveau sémantique, des emprunts, et au niveau lexicologique, des outils relevant de la parenté linguistique présents dans les procédés d'enrichissement du lexique, comme la dérivation (radical, préfixe, infixé, suffixe).

#### **4. La réflexion métalinguistique au service de l'acquisition de la composante lexicale de la compétence langagière**

Le potentiel à faire valoir ce paramètre à vertus unificatrices de la compétence plurilingue, la similitude qui permet le transfert interlangues, sera exploité à sa juste mesure au moment où l'apprenant se sera forgé une *conscience métalinguistique* (Audin, 2004 : 79). Grâce à cette conscience, il percevra plus facilement les zones de complémentarité permettant les processus d'approximation et d'analogie. Il devient alors essentiel de cultiver chez l'apprenant une pratique de questionnement par rapport à ce qu'il est en train d'apprendre, autrement dit, le rejet d'une réception passive des enseignements. Ce questionnement critique passe, conformément au *CARAP*, par la *distanciation*, la *décentration* et la *relativisation* de ce qui est déjà connu et de ce qui est en train d'être découvert, en vue de leur mise en réseau :

*A-9.2.1 Considérer le fonctionnement des langues et de leurs différentes unités (phonèmes/mots/phrases/textes) comme des objets d'analyse et de réflexion (CARAP, 2012 : 44).*

Inciter l'apprenant à réfléchir sur la manière d'exprimer le monde et d'agir sur lui à travers les mots dans sa langue maternelle et dans les langues étrangères est censé engendrer et consolider chez lui une pratique réflexive qui le réconforte dans son effort d'apprendre des faits de langue à première vue déstabilisants. Grâce à sa réflexion d'ordre métalinguistique, l'apprenant aura un rapport conscient à la langue. Il appartient donc au professeur de susciter cette mise en écho des langues, en développant chez ses apprenants des savoir - apprendre adéquats. Dans un deuxième temps, la DIL recommande la réintérieurisation des connaissances maîtrisées en termes de découpages métalinguistiques qui mènera par la suite à l'appropriation de tout un arsenal de méta-stratégies applicables à l'apprentissage de tout autre idiome.

Des notions de lexicologie, comme la dérivation par préfixes et suffixes, et des connaissances d'étymologie avertiront les apprenants sur l'origine romane de bon nombre d'affixes présents en anglais et, implicitement, sur les possibilités de réinvestissement de ces acquis métalinguistiques obtenus dans les langues romanes (ou, si la réalité l'impose, obtenus dans la « plus latine des langues germanique » (Walter) et réutilisés dans la schématisation des champs lexicaux appartenant à la macrofamille romane). Nous en énumérons une série de préfixes et de suffixes récurrents : *bi - bimonthly/bimensuel* ; *de - decomposed /décomposer* ; *dis - disoriented / désorienté* ; *em - embark, / embarquer* ; *en - encourage / encourager* ; *ex - except / excepter, illegal / illégal* ; *im - impenetrable / impénétrable* ; *in - inconvenient / inconvenient, inter- interlocutor / interlocuteur*, etc ; les suffixes sélectionnés sont : *-able - acceptable / acceptable*, *-age - marriage / mariage* ; *al - autumnal / automnal* ; *an - American / Américain* (variante en *-ain*), *-ance -resemblance/ ressemblance* ; *-ant - protestant / protestant*, *-ary - rudimentary/ rudimentaire* (variante an *-aire*), *-ation - formation / formation* ; *-ee - employee/employés*, *-eer - engineer/ingénieur* (variante en *-eur*), *-ence - patience/ patience* ; *-ry - flattery / flatterie* ; *-ess - tigress / tigresse* (variante en *-esse*).

Les cas où nous avons mentionné des variantes ne sont pas anodins. Ils nous indiquent en fait l'importance de ne pas tomber dans le piège de l'autre extrémité, à savoir tout miser sur la parenté des langues ou sur leur contact, et donc sur la facilité. La réflexion métalinguistique doit être poursuivie dans le sens d'une saisie nette et précise des dissemblances qui se rajoutent aux bases des ressemblances, créant tous les niveaux d'analyse, le propre de chaque idiome.

## 5. Conclusion

L'entrecroisement lexical inter-langues est une réalité qui présente un vaste potentiel d'enrichissement du répertoire langagier dans une langue donnée, au moment où il est envisagé comme facteur motivant pour l'expérience d'apprentissage vécue par les élèves en classe de FLE. Qu'elle soit considérée comme langue -ressource, où les élèves puisent des savoirs, savoir-faire, savoir- être déjà acquis, pour les réinvestir dans une autre langue qu'ils sont en train d'assimiler, ou bien qu'elle endosse le rôle inverse, de langue cible dans l'univers de laquelle l'apprenant pénétrera muni de compétences obtenues préalablement dans une autre langue étrangère, appelée de *passage*, la langue française permet, grâce à son évolution historique, l'établissement de tout un réseau de relations. Actualisées à bon escient dans l'activité heuristique, ces réseaux aideront les élèves à travailler dans une optique d'autonomie réflexive. Pour cela, l'enseignant se doit de les entraîner à porter une réflexion décloisonnée sur les faits et les phénomènes relevant de la grande sphère linguistique qui inclut toutes les langues.

Les analogies auxquelles le recoupement lexical donne lieu constituent un outil qui pourra être employé par l'enseignant en classe de langues pour modifier les représentations inhibitives par rapport à la difficulté de tel ou tel idiome, ouvrant la voie vers des langues considérées comme « compliquées » ou qui a première vue ne sont pas perçues comme aidant à la concrétisation d'enjeux sociaux immédiats dans une société. La similitude présente également une dimension qui, mettant à profit les enseignements linguistiques déjà effectués dans les autres langues, facilite des déductions rapides. Employée comme catalyseur dans la motivation les apprenants à se construire un vaste inventaire d'acquis linguistiques, la similitude interlinguistique pourra être exploitée dans l'acte d'enseignement à tous les niveaux de la langue.

## Bibliographie

- Audin, L. 2004. « Apprentissage d'une langue étrangère et Français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 ». *Repères*, n° 29, pp. 63-80.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meissner, Franz Joseph, Schroder-Sura, A., Noguerol, A. 2012. *Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz-CELV, Conseil de l'Europe, <http://carap.ecml.at> (dernière consultation le 10 octobre 2013).
- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, D. 2001. La notion de compétence plurilingue et ses implications possibles. In : *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html> (dernière consultation le 10. 09. 2013).
- Dabène, L. 1997. L'image des langues et leur apprentissage. In : *Les langues et leurs images*.

Neuchâtel : IRDP.

De Pietro, J.-F. 2003. «La diversité au fondement des activités réflexives». *Repères* n° 28, pp. 161-185.

Escudé, P., Janin, P. 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé International.

Gardies, P. 2003. Les représentations interculturelles des futurs enseignants de FLE. In : *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*. Paris : L'Harmattan.

Moore, D. (coord.) 2010. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

Py, B. 2000. « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques ». *Tranel*, n° 32, pp. 5-20.

Walter, H. 2001. *Honni soit qui mal y pense, L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*, Paris : Robert Laffont.

## Notes

1. L'éventail des origines du lexique anglais facilite en fait l'apprentissage linguistique pour les locuteurs dont la langue maternelle s'apparente à l'allemand, au latin ou au scandinave.
2. À titre d'exemple, pour le cas second, nous citons le fait d'avoir intégré au préalable les emplois de la construction verbale française « être en train de faire quelque chose », dont le verbe peut être conjugué au mode indicatif, temps présent, passé, futur, etc., qui aidera l'apprenant roumain à suivre la logique de l'aspect duratif associé aux mêmes temps du mode indicatif, etc., en anglais (« present continuous », « past continuous », « future continuous »).
3. Bien qu'à première vue il puisse paraître bizarre que, pour des langues où autant celle maternelle que celle étrangère apprise dans le contexte de la classe appartiennent à la branche romane de l'arbre généalogique linguistique, on fasse appel à la langue anglaise comme langue de passage, nous tenons compte ici d'un certain groupe des représentations. Il s'agit de celui conformément auquel, grâce à l'exposition médiatique, entre autres, la langue anglaise est ressentie comme facile, tandis que la langue française est perçue comme difficile d'accès et contraignante. Les connaissances d'anglais peuvent provenir autant du cadre institutionnel de l'établissement où étudient les élèves, que du vécu extrascolaire des élèves.
4. Dans les termes de la linguiste Henriette Walter, la langue anglaise est *la plus latine des langues germaniques* (2001 : 12).
5. Le caractère composite du lexique anglais comprend, à côté des origines romanes, normandes et françaises, des origines germaniques de l'Ouest et scandinaves.
6. Continuant dans ce sens, l'information que cette filiation fut arrêtée à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle lorsque le lord anglais William Jones démontra la parenté linguistique entre le sanskrit, le grec et le latin, peut attiser la curiosité pour cette origine commune et stimuler l'activité de mise en parallèle.
7. Cette activité sera menée en étroite liaison avec l'enseignement des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques en français.
8. Sans oublier, bien sûr, le critère d'adaptation de la manière de présentation de l'information apportée au niveau des apprenants.
9. Les principes de *l'anticipation* et de *la rétroaction* ont été empruntés par les approches plurielles à la pensée du psychologue Lev Vygotsky.