

SEMINAIRE INTERNATIONAL SUR L'INTERCOMPREHENSION DES LANGUES

CORPUCA/CRILLASH

(2 au 5 décembre 2008)

Discours d'ouverture

de

Jean BERNABE

De l'intelligence des langues

Mesdames et Messieurs,

Je ne saurais commencer ce discours d'ouverture de nos travaux sans rendre hommage à la parfaite collaboration qui s'est d'emblée instituée entre notre Président, le professeur Georges VIRASSAMY (ce n'est pas le moindre mérite de ce dernier) et son prédécesseur immédiat, le professeur ARCONTE, président de la CORPUCA. Ce dernier est mathématicien et de surcroît, grand ami des arts, lettres et sciences humaines. Il n'a eu de cesse d'entretenir avec le CRILLASH une collaboration qui a commencé à la genèse même de notre laboratoire dans le courant de l'année 2006 (quand il était encore à la tête de notre université) et qui ne s'est jamais démentie. J'en veux pour preuve l'organisation conjointe de deux manifestations scientifiques : SENGHORIANA, en 2006, Hommage à Jacques Roumain en 2007, et maintenant ce séminaire sur l'intercompréhension des langues. Je ne doute pas qu'il agrée avec enthousiasme une quatrième manifestation, CESAIRIANA qui pourrait, en avril 2009, célébrer le premier anniversaire de l'en-allée du grand poète de la Négritude.

2008 12 2

BERN 145 1v

SEMINAIRE INTERNATIONAL SUR L'INTERCOMPRÉHENSION DES LANGUES

CORPUCARILLASH

(2 au 5 décembre 2008)

Discours d'ouverture

de

Jean BERNABE

De l'intelligence des langues

Mesdames et Messieurs,

Je ne saurais commencer ce discours d'ouverture de nos travaux sans rendre hommage à la parfaite collaboration qui s'est établie entre notre Président, le professeur Georges VIRASAMY (ce n'est pas le moindre mérite de ce dernier) et son prédécesseur immédiat, le professeur ARCONTE, président de la CORPUCA. Ce dernier est mathématicien et de surcroît, grand ami des arts, lettres et sciences humaines. Il n'a eu de cesse d'entretenir avec le CRILLASH une collaboration qui a commencé à la genèse même de notre laboratoire dans le courant de l'année 2006 (quand il était encore à la tête de notre université) et qui ne s'est jamais démentie. L'en veux pour preuve l'organisation conjointe de deux manifestations scientifiques : SENGHORIANA, en 2006, Hommage à Jacques Roumain en 2007, et maintenant ce séminaire sur l'intercompréhension des langues. Je ne doute pas qu'il agisse avec enthousiasme une quatrième manifestation, CESARIANA qui pourait, en avril 2009, célébrer le premier anniversaire de l'en-allée du grand poète de la Négritude.

Quand le thème du présent séminaire m'a été indiqué par le président ARCONTE, j'y ai spontanément souscrit, acceptant d'emblée la perspective d'une nouvelle coproduction, à l'image des précédentes. L'intérêt de ce sujet m'est apparu avec une évidence confortée par l'éclatement linguistique qui caractérise notre archipel, dont l'anthropologue Jean BENOIST a dit qu'il était inachevé. Nous voilà donc saisis du vœu on ne peut plus prométhéen de contribuer par les moyens des sciences humaines au parachèvement du monde caribéen. Ce n'est pas, vous vous en doutez, une mince affaire.

Je suis conscient de ce que nous n'avons pas encore développé au sein de l'ISEF, dirigé avec la compétence que l'on sait par le professeur Pierre DUMONT, une telle orientation, privilégiant pour des raisons historiques une approche plus traditionnelle du Français Langue Etrangère. Mais, pour en avoir parlé avec le professeur DUMONT (qui a déjà eu une soutenance de DEA d'une jeune haïtienne sur cette thématique) et les professeurs Corinne MENCE, Maurice BELROSE, d'une part, et Lionel DAVIDAS, d'autre part, tous trois spécialistes de langues et civilisations étrangères (respectivement hispaniques et anglo-saxonnes), je suis convaincu que ce séminaire marquera une étape décisive dans l'approche des méthodologies visant à supprimer les barrières linguistiques dans la Caraïbe. Je me dois de vous avouer que, ayant coordonné l'élaboration du dossier en vue de la nouvelle habilitation du CRILLASH au titre du prochain contrat quadriennal 2010-2013, j'ai souhaité et fait en sorte que l'intercompréhension figure comme un des axes fondamentaux de notre projet de recherche, auquel, est-il besoin de le préciser, cette rencontre servira opportunément de tremplin.

Ainsi donc, il apparaît de prime abord que la thématique dite de l'intercompréhension des langues est d'une absolue pertinence. Cela dit, je ne m'autoriserai pas moins quelque impertinence comme m'y incline mon penchant naturel. En effet, les premières analyses que je développerai devant vous ne seront donc rien moins qu'iconoclastes. Oui, briseur d'idoles en ce que je remettrai en question deux mots sans lesquels il ne reste plus aucun objet à notre séminaire, ce qui pourrait nous amener à le clore avant même que d'en avoir fait l'ouverture.

Quand le thème du présent séminaire m'a été indiqué par le président ARCONTE, j'y ai spontanément souscrit, acceptant d'emblée la perspective d'une nouvelle coproduction, à l'image des précédentes. L'intérêt de ce sujet m'est apparu avec une évidence confortée par l'éclatement linguistique qui caractérise notre archipel, dont l'anthropologue Jean BENOIST a dit qu'il était inachevé. Nous voilà donc saisis du vœu on ne peut plus prométhéen de contribuer par les moyens des sciences humaines au parachèvement du monde caribéen. Ce n'est pas, vous vous en doutez, une mince affaire.

Je suis conscient de ce que nous n'avons pas encore développé au sein de l'ISEF, dirigé avec la compétence que l'on sait par le professeur Pierre DUMONT, une telle orientation, privilégiant pour des raisons historiques une approche plus traditionnelle du Français Langue Étrangère. Mais, pour en avoir parlé avec le professeur DUMONT (qui a déjà eu une soutenance de DEA d'une jeune haïtienne sur cette thématique) et les professeurs Corinne MENGE, Maurice BÉROSS, d'une part, et Lionel DAVIDAS, d'autre part, tous trois spécialistes de langues et civilisations étrangères (respectivement hispaniques et anglo-saxonnes), je suis convaincu que ce séminaire marquera une étape décisive dans l'approche des méthodologies visant à supplanter les barrières linguistiques dans la Caraïbe. Je me dois de vous avouer que, ayant coordonné l'élaboration du dossier en vue de la nouvelle habilitation de CRILLASH au titre du prochain contrat quadriennal 2010-2013, j'ai souhaité et fait en sorte que l'intercompréhension figure comme un des axes fondamentaux de notre projet de recherche, auquel, est-il besoin de le préciser, cette rencontre servira opportunément de tremplin.

Ainsi donc, il apparaît de prime abord que la thématique dite de l'intercompréhension des langues est d'une absolue pertinence. Cela dit, je ne m'autoriserais pas moins quelques impertinences comme m'y incline mon penchant naturel. En effet, les premières analyses que je développerai devant vous ne seront donc rien moins qu'iconoclastes. Oui, briseur d'idoles en ce que je remettrai en question deux mots sans lesquels il ne reste plus aucun objet à notre séminaire, ce qui pourrait nous amener à le clore avant même que d'en avoir fait l'ouverture.

Situation étrange, puisque je n'ai pas du tout l'intention de vous laisser en plan. Ce ne serait ni correct ni gratifiant !

Tout d'abord, le terme « **langue** ». Aussi paradoxal que cela paraisse, depuis les travaux fondateurs de Ferdinand de SAUSSURE sur l'opposition langue vs parole, les linguistes savent que les langues n'existent pas à proprement parler, sinon comme des systèmes abstraits. Ce sont des fictions, des représentations, des abstractions, bref, des projections construites à partir d'une réalité concrète qui n'est autre que la parole. « Les langues seraient-elles de inventions des linguistes ? », c'est la question qui sert de titre à un ouvrage de Louis-Jean CALVET. Ainsi donc, parler de langue française, anglaise, chinoise, créole, c'est se livrer à une réification. Ce serait donc pour des raisons de commodité que l'on parle de langue pour caractériser la permanence structurelle de faits de parole. Mais c'est aussi parce que, dans la linguistique traditionnelle, prévaut la notion de discontinuité sur celle de continuité. Si nous acceptons cette commodité – et comment hésiterions-nous à consacrer un usage courant et bien pratique, encore que je croie plus judicieux de retenir le terme « idiome » qui supprime toute ambiguïté, mais n'a aucun impact populaire ? – et si nous adhérons à cette vision discontinuiste, nous ne sommes fondés à le faire que pour autant que nous souscrivons à la nécessité de nous référer au sujet, lequel est de manière incontournable présent dans la parole, qui, elle, s'inscrit au contraire dans un continuum. C'est que les langues ne se parlent pas. Je veux dire : ne sont pas parlées sans un organe qui, en français s'appelle la langue, ce qui nous renvoie à des considérations physiologiques, impliquant un appareil phonateur complexe, dont cet organe constitue tout à la fois une métaphore (cette figure de style correspond à un transfert de sens) et une métonymie (figure qui, comme vous le savez, consiste en l'évocation de la partie pour le tout). L'anglais, s'agissant de la faculté, du système et de l'idiome emploie le mot « language » et désigne l'organe anatomique que constitue la langue sous la dénomination de « tongue ». Mais ce dernier terme peut aussi désigner l'idiome. Je veux pour preuve de cet usage l'existence d'un créole du plateau des Guyanes, le sranan-tongo, expression qui, littéralement, signifie « idiome du Surinam ». Le recours au terme « tongue » pour désigner un idiome s'inscrit dans une perspective continuiste du langage et contredit une vision structuraliste, aujourd'hui dépassée,

laquelle effaçant le sujet, y compris dans sa dimension physique, exalte l'omnipuissance du système. On aura compris qu'il existe des philosophies du sujet (notamment la philosophie cognitive) et des philosophies du système, comme le fut, précisément, le structuralisme. Cela ne veut pas dire qu'entre les langues et entre les cultures il n'existe pas des compatibilités et des incompatibilités systémiques qui à elles seules peuvent favoriser où empêcher respectivement, d'une part, l'intercompréhension des langues et, d'autre part, la coexistence pacifique des communautés. En ce sens, on peut penser, à titre d'exemple et s'agissant des données culturelles, que le port du voile sous la forme du hijab constitue une incompatibilité structurelle entre, d'une part, les sociétés qui l'exige et, d'autre part, celles auxquelles cette coutume est étrangère.

Ensuite, le mot « **intercompréhension** ». Il implique une alternative selon laquelle les langues sont intelligibles et/ou intelligentes.

- le premier terme de l'alternative (celui qui concerne le fait que les langues sont intelligibles) ne pose pas problème dans la mesure où les langues sont objets d'une activité cognitive, d'une intellection. La théorie sémiotique, dans sa définition du signe linguistique, ne dit pas autre chose puisque dès SAUSSURE, la dichotomie signifiant/signifié est au cœur même de la constitution du langage. Le signifiant «/tabl/ (en français), /tab/, (en créole)/teibl/ (en anglais), /mesa/ (en espagnol), /trapedza/ (en grec) correspond à un signifié « un plateau supporté par des pieds ». Cela est du domaine du pensable, du conceptualisable.

- quant au deuxième terme de l'alternative (à savoir que les langues se comprennent), il peut prêter à caution : il supposerait que la langue soit intelligente, c'est-à-dire qu'elle soit constituée en sujet. Cela ne peut que masquer, oblitérer, annuler le sujet de la parole et par là même ne peut que ruiner toute intersubjectivité. On est en plein anthropomorphisme, puisqu'on prête des traits humains à un objet qui est non humain et, de surcroît, abstrait. En sorte que, dans une telle perspective, l'intercompréhension des langues fait penser à l'expression « guerre des langues » ou encore « guerre des civilisations », cette dernière expression ayant rendu célèbre l'Etasunien Samuel HUTTINGTON, en vertu de quoi les humains se trouvent absous de leurs turpitudes dès lors imputées, au prix d'un

simple transfert, aux langues et aux civilisations, qui, décidément, ont bon dos. Manière en somme de « botter en touche », expression qui ne peut qu'être familière au président ARCONTE, grand footballeur devant l'éternel, mais je n'aurai garde de penser qu'il est un praticien de cette manière de faire. En d'autres termes, on l'aura compris, ce sont les êtres humains et non les langues et les cultures qui se battent. Là encore nous avons affaire à une figure de style métonymique, expression d'un transfert.

Ainsi donc les langues se parlent, je veux dire : sont parlées, mais elles ne parlent pas. Pas plus, d'ailleurs, qu'elles ne pensent. Seuls les humains, en leur qualité de sujets, parlent et pensent ! Il leur arrive même de parler avant de penser. Qu'on me comprenne bien : je ne suis pas en train d'insinuer sournoisement et avec une ingratitude et une goujaterie peu admissibles, en l'occurrence, que les instigateurs de ce séminaire en auraient proclamé l'intérêt avant que d'en penser les contenus et les enjeux scientifiques. Loin de moi cette idée. Mais trêve de plaisanterie et de fantaisie ! Je vais arrêter là ce qui, aux yeux des naïfs que vous n'êtes pas, aurait pu avec une certaine inattention s'apparenter à une entreprise perverse de démolition de ce séminaire, dont la réalisation, je le redis, m'est particulièrement chère. Je ne veux donc pas omettre d'ajouter à mon propos faussement destructeur que, si la notion d'intercompréhension des langues a pu s'instituer et être officialisée, cela tient au fait que la méthodologie qui la sous-tend est née du constat suivant : certains idiomes sont structurellement et/ou génétiquement si proches qu'il semble plus facile à leurs locuteurs d'en abaisser les barrières qui les séparent que si ces derniers se trouvaient confrontés à des langues typologiquement et génétiquement fort éloignées les unes des autres. Cela signifie que la méthodologie de la didactique de l'intercompréhension n'a pu se développer qu'à partir non seulement de l'idée mais encore de l'expérience d'une proximité des langues. On aura compris que la pratique linguistique concernée par ce concept réside dans le fait suivant : *« je parle ma langue, tu parles la tienne et nous nous comprenons, parce que chacun de nous a une compétence passive de l'autre langue »*. Cela dit, ce serait limiter les ambitions méthodologiques de cette démarche que de la confiner dans la posture du proche, en la coupant du lointain. Autrement dit, on peut penser que l'intercompréhension des langues n'est féconde que si, ne se

limitant pas à une même famille de langues, elle met en œuvre la confrontation entre langues vraiment différentes.

Parvenus à ce point de l'écoute de mon exposé, vous devez vous poser la question de savoir quelle légitimité j'ai ; en quoi, moi, qui ne suis pas didacticien des langues, je suis fondé à prendre la parole, fût-ce de manière protocolaire, sur une problématique qui requiert une véritable expertise dans le domaine concerné. À votre interrogation, je peux répondre que ma qualité de créoliste pourrait, à elle seule, me désigner pour élaborer, en amont, une réflexion qui touche aux questions cruciales liées aux phénomènes de rupture communicative, eux-mêmes reliés la plupart du temps à des ruptures historiques. En effet, les créoles apparaissent toujours dans des situations particulières marquées par une déperdition. Par là même, ils constituent un dispositif propre à recréer une communication mise à mal par l'histoire. L'apport de la créolistique, science jeune de langues jeunes (je veux dire : nées avec la geste impériale de l'Europe hors de ses frontières), l'apport, disais-je de la créolistique tant à la linguistique générale qu'à la sociolinguistique a pu être décisif parce que les langues dites créoles sont, comme l'a rappelé le linguiste Claude HAGEGE, de véritables laboratoires vivants.

On l'aura compris, rien de ce qui concerne les questions que posent le langage ne saurait être étranger aux créolistes. S'agissant précisément de ce qu'il est convenu d'appeler l'**intercompréhension des langues**, il apparaît que la genèse des créoles apporte une lumière particulière sur sa problématique, ses fondements et ses enjeux. En effet, deux théories antinomiques visent à rendre compte de la formation des langues créoles. Chacune a ses adeptes et ses pourfendeurs. L'une repose sur la mise en exergue d'une étape de pré-créolisation liée à un processus dit de **pidginisation** (un pidgin étant une langue d'appoint élaborée par des communautés linguistiquement différentes) tandis que l'autre envisage le procès de créolisation sans pidginisation.

Dans le cadre de la première hypothèse, avant que ne se déclenche la phase de pidginisation, se trouvent en présence deux groupes humains linguistiquement différents, ce que les linguistes appellent des groupes alloglottes. La situation peut alors se résumer de la façon suivante : *je parle ma langue, tu parles ta langue et nous ne*

nous comprenons pas. Nous sommes alors dans une situation radicalement différente de celle que suggère l'intercompréhension des langues. En d'autres termes, la pidginisation, si on en retient l'hypothèse, consistera alors à mobiliser une **compétence active commune** s'exprimant à travers l'élaboration d'un instrument de communication nouveau constitué précisément par le pidgin. Le recours au pidgin est localisé, faut-il le préciser, dans les lieux publics du contact entre les travailleurs et leurs patrons ou maîtres. Mais une fois que chacun des groupes a réintégré sa sphère propre, le pidgin n'a plus aucune raison d'être utilisé. Si on prend le cas de tel ou tel pidgin qui s'est formé en Chine au XIX^{ème} siècle dans les plantations d'hévéa, on note que les coolies chinois une fois rentrés chez eux vivent en chinois, tandis que leurs patrons européens vivent en anglais, lisent éventuellement Shakespeare. Le pidgin, par nature, n'a pas de littérature. Selon cette conception, il est cependant une situation où le pidgin accède au stade de créole : c'est quand le groupe dominé, pour des raisons historiques comme la traite, n'a plus la possibilité de recourir à sa langue d'origine. C'est le cas des esclaves, plus ou moins coupés de leurs racines linguistiques et culturelles africaines. On parle alors de **nativisation** du pidgin, processus qui en fait un **créole**. Le créole peut alors, dans le cadre de cette théorie, se définir comme un pidgin devenu langue maternelle d'une communauté qui dans une interaction avec un groupe dominant a été privé de sa langue maternelle. C'est précisément le cas des Africains arrachés à leurs patries et à leurs dieux et mis en situation de ne pas pouvoir utiliser leurs langues d'origine.

Dans le cas de la seconde hypothèse, même si le pidgin n'est pas sollicité en tant qu'inducteur génétique de la créolisation, cela ne change rien à la situation sociolinguistique. On notera que, quelle que soit l'hypothèse retenue, les esclaves n'avaient pas d'autre choix que le créole, tandis que les maîtres, dans les toute premières générations du moins, pouvaient dans la plupart des cas disposer du créole et de la langue dominante (anglais ou français ou portugais etc.). Là se trouve l'origine historique de la **diglossie** qui est ce régime dans lequel opèrent deux idiomes, l'un en position haute et l'autre, en position basse. Il apparaît que la problématique communicative (avec médiation ou non du pidgin) est le passage d'une pratique d'enfermement de part et d'autre dans la langue d'origine à la

construction d'une langue commune. Car, il faut le rappeler, le créole n'est pas une création des seuls esclaves, mais le résultat d'une interaction entre groupes alloglottes. Ce long détour m'aura permis d'induire que la réflexion sur la genèse des créoles est de nature à éclairer les processus en cause dans l'intercompréhension des langues et que, inversement, l'étude des mécanismes à l'œuvre dans l'intercompréhension des langues ne peut qu'éclairer le dispositif de la créolisation. Ces effets croisés ne peuvent qu'être féconds au plan de la recherche.

J'ai dit précédemment que les langues ne sont pas intelligentes au motif qu'elles ne sont pas des sujets. Cela ne veut pas dire qu'elles ne véhiculent pas de l'intelligence, je veux dire : de la cognition. À cet égard, je dois remercier le professeur Robert Damoiseau d'avoir, de concert avec moi, jeté les bases d'une approche cognitive de la grammaire créole et développé, dans cette même perspective, des travaux comparatifs, que nous comptons poursuivre, en collaboration avec l'équipe du professeur Pierre VERNET de la Faculté de Linguistique de l'Université d'Etat d'Haïti, du Professeur Josette GABOTON de l'Ecole Normale Supérieure. Je me contenterai d'illustrer mon propos par la construction du verbe créole « ba » correspondant au français « donner » et à l'anglais « to give ». Ce verbe implique, du point de vue cognitif, la notion de **transfert** d'un objet O d'un sujet A vers un sujet B. Donner, c'est pour un sujet A le fait mettre un objet O en disjonction d'avec lui-même (le donateur) et en conjonction avec un sujet B (qui devient récipiendaire). Au plan cognitif la question est de savoir quels sont les rapports qui unissent A, B et O. On notera qu'il y a deux types d'objets : ceux dont le transfert implique obligatoirement une disjonction d'avec le sujet A et ceux dont le transfert n'implique pas de disjonction. Dans le premier cas, on aura, par exemple, le mot « argent », « lajan », « money ». L'argent que je donne ne m'appartient plus. Dans le deuxième cas, on aura, par exemple, les mots « amour », « lanmou », « love ». Je ne peux pas dire : « Je t'ai donné mon amour, il ne m'en reste plus ». L'amour est un objet qu'on peut transférer sans en être dépossédé. Il en va de même du savoir. Il serait incongru de la part d'un professeur de dire à ses élèves : « je vous ai donné mon savoir, il ne m'en reste plus ». On peut supposer qu'il existe des idiomes où cette différence

de nature de l'objet a un effet sur le traitement cognitif des énoncés comportant ces verbes. Ce n'est pas le cas en créole, en français et en anglais. Cela dit, le traitement cognitif du verbe DONNER est différent dans ces trois langues.

- En créole, on a :

ba an moun an bagay (fr : donner une personne une chose), seule possibilité syntaxique, qui implique que le destinataire soit toujours placé avant l'objet donné. On ne peut pas avoir : **ba an bagay an moun*

- En français, on peut avoir :

.soit : *donner quelque chose à quelqu'un*

.soit : *donner à quelqu'un quelque chose*

Dans ces deux cas, le récipiendaire peut être placé avant ou après l'objet. Il est impossible de dire :

**donner quelqu'un quelque chose* (qui serait un créolisme).

- en anglais, on a :

.soit : *to give somebody something*

.soit : *to give something to somebody*

.soit encore : *to give to somebody something* (même si cette construction est moins courante).

On constate que sur ce point, l'anglais connaît à la fois les constructions du créole et celles du français. On peut donc dire qu'il offre un spectre cognitif plus large que le créole et le français pour ce qui est de la construction de ce verbe. Mais alors, sur quoi repose le traitement cognitif de ces constructions ? Il repose sur le fait que DONNER implique prioritairement soit un destinataire soit un objet du don. La priorité cognitive accordée au destinataire est marquée par la proximité immédiate du destinataire par rapport au verbe DONNER (*ba an moun an bagay* du créole et *to give somebody something* de l'anglais). Autrement dit, nous avons affaire là à un principe sémiotique qui n'est autre que celui de distance, relevant de l'iconicité, c'est-à-dire de la ressemblance entre un phénomène et sa représentation linguistique : un lien sémiotique étroit est exprimé par une proximité syntaxique.

Dans les autres cas, le destinataire est précédé d'une préposition : *à*, en français et *to*, en anglais. En d'autres termes l'existence de ces prépositions, qui à elles seules, indiquent le transfert vers le récipiendaire fait que la position de ce récipiendaire est

indifférente, dès lors qu'il comporte un marqueur propre à le désigner comme récipiendaire. De tous ces exemples on conclut que la place d'un mot est fonctionnellement aussi importante syntaxiquement que les outils grammaticaux comme les prépositions.

Je ne prolongerai pas davantage mon discours dont les aspects analytiques deviennent si pesants qu'il cessera bientôt d'être protocolaire pour se transformer à tort en intervention pointue du spécialiste de didactique que je ne suis pas. Car, je le répète, l'analyse linguistique est indispensable à la didactique mais ne peut se substituer à cette dernière. Vous aurez, cela dit, compris mon point de vue selon lequel avenir plein de promesses me semble ouvert à la didactique de l'intercompréhension, pour peu qu'elle intègre une dynamique cognitive. Je souhaite conclure cette partie de mon exposé sur deux remarques qui peuvent paraître contradictoires, mais ne le sont pas en réalité :

1/ la didactique de l'intercompréhension n'est pas une **didactique alternative**, mais une **didactique complémentaire**. Elle n'est pas une fin en soi, mais un moyen. Elle ne doit pas priver les apprenants d'apprendre les langues étrangères, c'est-à-dire de faire l'expérience de l'altérité. Il ne faut pas se contenter de comprendre la langue de l'Autre, il faut aussi la parler. « *Je parle ma langue et tu parles la tienne et nous nous comprenons* » ne peut être qu'une étape vers l'assomption complète des langues étrangères.

2/ cela dit, deuxième point, il convient de prendre la mesure du mot d'Edouard Glissant, qui peut se ramener à l'énoncé suivant : « *Même si je parle ta langue, c'est dans la mienne que je te comprends* ». Cela nous renvoie à une problématique qui cesse d'être celle des langues pour devenir celle, plus fondamentale, du langage, comme faculté d'Homo Sapiens. En d'autres termes, toute cognition s'effectue par rapport au sujet, processus qui implique une solide réflexion sur les conditions et les enjeux de la subjectivité mais aussi de l'intersubjectivité dans la communication humaine.

Nous aurons l'occasion d'envisager ces questions dans ma communication du 4 décembre, intitulée « Fondements sociolinguistiques, sémiotiques et éthiques de l'intercompréhension des langues ». Je voudrais cependant, notamment au travers de la

indifférent, dès lors qu'il comporte un marqueur propre à le désigner
comme réciprocal. De tous ces exemples on conclut que la place
d'un mot est fonctionnellement aussi importante syntaxiquement que
les outils grammaticaux comme les prépositions.

Je ne prolongerai pas davantage mon discours dont les aspects
analytiques deviennent si pesants qu'il cessera bientôt d'être
protocolaire pour se transformer à tort en intervention pointue du
spécialiste de didactique que je ne suis pas. Car, je le répète, l'analyse
linguistique est indispensable à la didactique mais ne peut se
substituer à cette dernière. Vous savez, cela dit, compris mon point de
vue selon lequel avoir plein de promesses me semble ouvert à la
didactique de l'intercompréhension, pour peu qu'elle intègre une
dynamique cognitive. Je souhaite conclure cette partie de mon exposé
par deux remarques qui peuvent paraître contradictoires, mais ne le
sont pas en réalité :

1) La didactique de l'intercompréhension n'est pas une
didactique alternative, mais une didactique complémentaire. Elle
n'est pas une fin en soi, mais un moyen. Elle ne doit pas priver les
apprenants d'apprendre les langues étrangères, c'est-à-dire de faire
l'expérience de l'altérité. Il ne faut pas se contenter de comprendre la
langue de l'Autre, il faut aussi la parler. « Je parle ma langue et tu
parles la tienne et nous nous comprenons » ne peut être qu'une étape
vers l'assimilation complète des langues étrangères.

2) Cela dit, deuxième point, il convient de prendre la mesure du
mot d'Edouard Glissant, qui peut se ramener à l'énoncé suivant :
« Même si je parle ta langue, c'est dans ta mienne que je te
comprends ». Cela nous renvoie à une problématique qui cesse d'être
celle des langues pour devenir celle, plus fondamentale, du langage,
comme faculté d'Homo Sapiens. En d'autres termes, toute cognition
s'effectue par rapport au sujet, processus qui implique une solide
réflexion sur les conditions et les enjeux de la subjectivité mais aussi
de l'intersubjectivité dans la communication humaine.

Nous aurons l'occasion d'envisager ces questions dans ma
communication du 4 décembre, intitulée « Fondements
sociolinguistiques et éthiques de l'intercompréhension
des langues ». Je voudrais cependant, notamment au travers de la

complicité scientifique et des convergences existant entre mes travaux et ceux du professeur Corinne MENCE, éminente animatrice de notre laboratoire CRILLASH et sous le contrôle de sa compétence de linguiste médiéviste, donc très au fait des réalités historiques des langues latines, notamment de l'espagnol, je voudrais donc en me fondant sur les notions de sujet apprenant et d'intersubjectivité risquer quelques points de vue qui, je le redis, sans consacrer une expérience de didacticien, pourrait éventuellement servir à mieux cerner la problématique et la pertinence méthodologique fondée sur la compétence dite passive et dont, dans mon prochain exposé, je m'appliquerai à démontrer que n'étant rien moins que passive, elle constitue, bien au contraire, le ressort même de l'interactivité langagière. Sans vouloir anticiper sur ma prochaine démonstration, je voudrais, si vous le permettez, vous confier les réflexions suivantes :

complexité scientifique et des convergences existant entre mes travaux
 et ceux du professeur Corinne MENCE, éminente animatrice de notre
 laboratoire CRILLASH et sous le contrôle de sa compétence de
 linguiste médiéviste, donc très au fait des réalités historiques des
 langues latines, notamment de l'espagnol, je voudrais donc en me
 fondant sur les notions de sujet apprenant et d'intersubjectivité risquer
 quelques points de vue qui, je le redis, sans consacrer une expérience
 de didactique, pourrait éventuellement servir à mieux cerner la
 problématique et la pertinence méthodologique fondée sur la
 compétence dite passive et dont dans mon prochain exposé, je
 m'appliquerai à démontrer que n'étant rien moins que passive, elle
 constitue bien au contraire, le ressort même de l'interactivité
 langagière. Sans vouloir anticiper sur ma prochaine démonstration, je
 voudrais, si vous le permettez, vous confier les réflexions suivantes :

Tout d'abord, si par le terme intercompréhension, on désigne la capacité de comprendre un idiome étranger au sien sur la base de ce dernier sans l'avoir **appris**, on ne peut que classer les langues concernées selon leur aptitude structurelle à favoriser la dite intercompréhension. Auquel cas, de prime abord, la subjectivité ou l'intersubjectivité ne semblent pas des données particulièrement pertinentes : ainsi sur un axe représentant le potentiel d'intercompréhensibilité, on partira donc du cas représenté par les **dialectes** d'une même langue comme le sont, par exemple, le bavarois et l'hambourgeois, ou encore le créole martiniquais et le créole guadeloupéen, dont la proximité permet une intercompréhension maximale (que l'on pourra alors qualifier d'**intralinguistique**) pour arriver à l'opposé, au cas des langues présentant des structures et/ou des typologies très différenciées, comme par exemple le français et l'ousbeck, dont l'éloignement n'autorise qu'une intercompréhension minimale (ce qui nous situe, cette fois, sur le plan inter-idiomes, ou si vous préférez, **interlinguistique**). Entre les deux, on peut situer les idiomes de la même famille comme, par exemple les langues dites latines que sont le français, l'espagnol, l'italien, le roumain, le portugais. La question se pose alors de savoir si nous rangeons ces dernières dans le domaine de l'intra- ou de l'interlinguistique. Nul doute qu'une définition idéologique de la notion de langue nous conduirait à privilégier, dans ce cas, l'option interlinguistique, alors qu'une définition fondée sur des structures historiques devrait, au contraire, nous conduire à situer chacun de ces idiomes comme autant de dialectes du latin.

Tout d'abord, si par le terme intercompréhension, on désigne la capacité de comprendre un idiome étranger au sien sur la base de ce dernier sans l'avoir appris, on ne peut que classer les langues concernées selon leur aptitude structurelle à favoriser la dite intercompréhension. A quel cas, de prime abord, la subjectivité ou l'intersubjectivité ne semblent pas des données particulièrement pertinentes : ainsi sur un axe représentant le potentiel d'intercompréhensibilité, on partira donc du cas représenté par les dialectes d'une même langue comme le sont, par exemple, le bavarois et l'hambourgeois, ou encore le créole martiniquais et le créole guadeloupéen, dont la proximité permet une intercompréhension maximale (que l'on pourra alors qualifier d'interlinguistique) pour arriver à l'opposé, au cas des langues présentant des structures et des typologies très différenciées, comme par exemple le français et l'ousbeck, dont l'éloignement n'autorise qu'une intercompréhension minimale (ce qui nous situe, cette fois, sur le plan inter-idiomes, ou si vous préférez, interlinguistique). Entre les deux, on peut situer les idiomes de la même famille comme, par exemple les langues dites latines que sont le français, l'espagnol, l'italien, le roumain, le portugais. La question se pose alors de savoir si nous rangeons ces derniers dans le domaine de l'intra- ou de l'interlinguistique. Nul doute qu'une définition idéologique de la notion de langue nous conduirait à privilégier, dans ce cas, l'option interlinguistique, alors qu'une définition fondée sur des structures historiques devrait, au contraire, nous conduire à situer chacun de ces idiomes comme autant de dialectes du latin.

On sait que le latin a longtemps été enseigné comme étant la matrice indispensable à la vitalisation de la culture occidentale. En effet, à l'origine de la didactique des langues comme discipline autonome, on trouve, au XVI^e siècle, l'Espagnol Luis Vives qui croyait que la connaissance du latin faciliterait l'apprentissage des langues romanes. Vous aurez aussi compris que l'objectif initial (qui fut le sien) a aujourd'hui été complètement perdu de vue dans un enseignement des langues non approprié parce que fondé sur l'écrit et non sur l'oral et que, pour cette raison, on a oublié le rôle fondamental que pouvait et devait jouer le maintien de l'étude du latin dans le développement des cultures d'origine romane, d'où le déclin de la langue latine dans la formation des élèves. Vous aurez donc compris que c'est, en fin de compte, l'hypothèse intralinguistique que je crois judicieux de retenir pour ces idiomes-là. Mais cette option, n'est pas gratuite, elle repose sur une nouvelle approche des langues, ancrée dans la notion d'interculturalité et d'inter-systématicité. Pour ce qui est de l'interculturalité, il y a lieu de dire que, à travers le latin, ce qui est important ce n'est pas seulement la langue mais c'est la latinité, je veux dire la culture latine. La notion de culture est essentielle.

Le sociologue allemand Niklas Luhman (dans son ouvrage intitulé : *Politique et complexité : les contributions de la théorie générale des systèmes*, traduit de l'allemand Paris, Cerf, 1999) définit la culture comme le « répertoire de thèmes communs ». La communauté des thèmes jouerait un rôle crucial dans la compréhension maximale entre deux idiomes. En d'autres termes, un certain degré d'intercompréhension préexisterait, au départ, entre les idiomes différents d'une même famille linguistique. Autrement dit, il y aurait, en quelque sorte, un « patrimoine cognitif » commun à ces idiomes. Dans le sillage de Luhmann, on observera, en effet, que, entre les cultures d'origine romane, nombreux sont les phénomènes partagés dont les plus évidents sont précisément la latinité. Précisément, ce qui fait la cohérence de l'Amérique dite latine, ce n'est pas seulement la langue, mais la programmation culturelle qui y est associée. Il s'agit, certes, d'une culture imposée, conquérante, dominante, même, pour peu qu'on prenne en considération les communautés amérindiennes niées et minorées. Il n'empêche que l'Hispanidad n'a de sens et de prégnance que par le sentiment d'une forte appartenance culturelle, dont il me semble qu'elle est plus densément vécue que ne l'est la francophonie, y compris dans sa dimension non institutionnelle.

Dans la grammaticographie humaniste, des comparaisons entre différentes langues ne manquent pas. Dès 1626, Antoine Fabre publie une *Grammaire pour apprendre/ les langues/ italiennes, françoise, et espagnole*¹. L'auteur n'y traite pas seulement trois langues-cible, il se sert aussi de quatre méta-langues : italien, français, castillan et latin. Ses motifs n'étaient certainement pas seulement pécuniaires. À titre d'exemple, nous mentionnerons l'adverbe français beaucoup sans équivalent de forme dans toutes les autres langues romanes — à la différence de moult : italien. *molto*, catalan. *molt*, espagnol. *mucho*, portugais. *muito*. Mais aussi de l'anglais. *much*. Cela dit, si invoquer le partage culturel pour expliquer les potentialités d'intercompréhension entre idiomes de la même famille peut se justifier, en revanche, s'arrêter à ce seul critère conduirait à limiter la pratique d'intercompréhension à ces seuls idiomes et à la couper d'une

¹ Grammaire pour apprendre les langues Italienne, Françoise et espagnole, in-12. 16pp. 7-26. Pp. 9-232. 40p., 1626.

démarche qui prendrait en compte ceux qui sont moins proches les uns des autres. Il convient donc de repérer les éléments qui ne sont pas inhérents aux structures qui sont en quelque sorte déjà « embarqués » (au sens où on parle d'informatique embarquée) dans les différents idiomes, mais plutôt ceux qui sont liés aux capacités et caractéristiques cognitives du sujet locuteur lui-même. Dire cela revient à universaliser cette méthodologie, à tenter de l'étendre aux idiomes éloignés les uns des autres, plutôt que la restreindre à ceux d'une même famille. L'enjeu est de taille, à la mesure du défi qu'il implique et qui nous sollicitent tous, attachés que nous sommes à voir nos travaux se transformer en opérations concrètes au service du décloisonnement de notre Caraïbe.

Pareille démarche postule des effets de réciprocité multilatérale en faveur de toutes les langues du monde quelles qu'elles soient. Il s'agit, nous le savons, d'une contribution à la politique pour la paix, d'une démarche propre à atténuer, voire contenir les conflits potentiels provenant des inégalités sociales et des violences culturelles et ce, à l'échelle de la planète et non pas au sein d'un espace élitaire et dominant. Dans cette perspective, il convient maintenant de focaliser notre réflexion sur l'autre paramètre que constitue l'**inter-systématicité** des langues du monde, je veux dire des langues parlées par Homo Sapiens. À cet égard, je crois qu'il est important de prendre au sérieux le concept d'« universaux linguistiques » auquel mon maître Noam Chomsky (je dis mon maître, puisque ma thèse d'Etat sur le créole a été réalisée dans le cadre de la grammaire générative), les universaux linguistiques, auxquels Noam Chomsky, dis-je, a accordé une si grande importance dans ses travaux fondateurs de la grammaire générative-transformationnelle et dont on connaît les riches hypothèses sur la cognition. La prise en compte des « universaux du langage » conduit, on le sait, à repérer les systématicités non seulement intra- mais aussi inter-idiomes.

De tout cela découle la nécessité de développer de manière plus approfondie la grammaire comparative et contrastive, comme soutien à la navigation dans plusieurs idiomes. En effet, au fur et à mesure qu'une personne opère dans plusieurs idiomes, elle finit par interioriser un « système » de régularités et irrégularités. Elle n'acquiert pas seulement une compétence qui embrasse de manière additive et fortuite les connaissances pluri-idiomes, mais aussi un

savoir interlinguistique déclaratif et procédural. Cela dit, je veux rester réaliste et je ne prétends pas que, à partir des seuls universaux – dont l'inventaire n'est pas une mince affaire, si énorme est le chantier – je ne prétends pas, dis-je, que l'on puisse déboucher sur des régularités et irrégularités dont la systématique soit riche au point de rendre transparentes relations systémiques entre langues éloignées. On doit se convaincre qu'aucune systématique, quel qu'en soit le niveau opérationnel, ne sera d'aucune utilité si la didactique des langues qui a cours dans les classes de langue ne se réforme pas de manière radicale, je veux dire : si ne sont pas développées chez l'apprenant des compétences qui soient à la hauteur des enjeux propres au langage et à l'humanisation accrue de l'homme. Il est avéré qu'un transfert approprié dans le cadre d'un guidage didactique efficace peut abrégé la construction de cette compétence interlinguistique et, par ce biais, optimiser la qualité de l'apprentissage plurilingue. Malheureusement, plusieurs études indiquent que les manuels de langues utilisés dans le secondaire n'induisent pas assez nos élèves à élaborer des stratégies **transférentielles** et **d'autoguidage**, lesquelles sont absolument indispensables quand est visée une langue-cible, quelle qu'elle soit.

Tout ce que j'ai avancé jusque là suggère que la didactique de l'intercompréhension est essentiellement **transférentielle**, quel que soit le degré de proximité structurelle et/ou typologique des idiomes concernés. Il y a lieu de distinguer au moins trois types de transfert :

Transfert intralinguistique : il concerne la ou les variétés-sources activées et la variété-cible. Ce transfert repose sur la systématique, à savoir sur la complémentarité fonctionnelle de leurs éléments, de l'arrangement de ceux-ci au niveau des mots et dans la phrase. Le transfert intralinguistique peut consister à chercher une base de transfert appropriée comme l'indique l'exemple du mot désignant la réalité de l'« aveugle » :

Français : cécité, espagnol : ciego, italien : cecità.

Transfert interlinguistique : Il s'agit d'un transfert qui va au-delà d'un seul idiome. Ce transfert localisé entre le/les idiome(s)-sources et un idiome-cible (dans les deux sens) peut être réceptif (identification, re-construction/recodage) ou productif (écrire ou lire en langue-cible sans la connaître véritablement). Ce transfert génère, en plus, un

savoir interlinguistique déclaratif et procédural. Cela dit, je veux rester réaliste et je ne prétends pas que, à partir des seuls universaux - dont l'inventaire n'est pas une mince affaire, si énorme est le chantier - je ne prétends pas, dis-je, que l'on puisse déboucher sur des régularités et irrégularités dont la systématique soit riche au point de rendre transparentes relations systémiques entre langues éloignées. On doit se convaincre qu'aucune systématique, quel qu'en soit le niveau opérationnel, ne sera d'aucune utilité si la didactique des langues qui a cours dans les classes de langue ne se réforme pas de manière radicale, je veux dire : si ne sont pas développées chez l'apprenant des compétences qui soient à la hauteur des enjeux propres au langage et à l'humanisation accrue de l'homme. Il est avéré qu'un transfert approprié dans le cadre d'un guidage didactique efficace peut abréger la construction de cette compétence interlinguistique et, par ce biais, optimiser la qualité de l'apprentissage plurilingue. Malheureusement, plusieurs études indiquent que les manuels de langues utilisés dans le secondaire n'induisent pas assez nos élèves à élaborer des stratégies transférables et d'autoguidage, lesquelles sont absolument indispensables quand est visée une langue-cible, quelle qu'elle soit.

Tout ce que j'ai avancé jusque là suggère la nécessité de la didactique de l'intercompréhension est essentiellement transférabilité, quel que soit le degré de proximité structurelle et/ou typologique des idiomes concernés. Il y a lieu de distinguer au moins trois types de transfert :

Transfert intralinguistique : il concerne la ou les variétés-sources cibles et la variété-cible. Ce transfert repose sur la systématique, à savoir sur la complémentarité fonctionnelle de leurs éléments de l'arrangement de ceux-ci au niveau des mots et dans la phrase. Le transfert intralinguistique peut consister à chercher une base de transfert appropriée comme l'indique l'exemple du mot désignant la réalité de l'« aveugle » :

Français : cécité, espagnol : ciego, italien : cecità.

Transfert interlinguistique : Il s'agit d'un transfert qui va au-delà d'un seul idiome. Ce transfert localisé entre les idiome(s)-sources et un idiome-cible (dans les deux sens) peut être réceptif (identification, re-construction/recodage) ou productif (écriture ou lire en langue-cible sans la connaître véritablement). Ce transfert génère, en plus, un

savoir « inter-idiomes ». On y rencontre des correspondances régulièrement positives (transferts réussis) et/ou négatives (transferts échoués). Des études empiriques révèlent que les apprenants activent plusieurs langues mentalement disponibles, mais à des degrés différents. Cette fois, vous noterez que j'ai employé non pas le terme « idiome », mais celui de « langue » en raison de la connotation abstraite que recouvre ce mot. En effet, la langue mentale n'est pas un idiome.

Transfert didactique : en effectuant les opérations linguistico-transférentielles, l'individu accumule un savoir instrumental portant sur l'acquisition des structures linguistiques. Ce savoir va au-delà de données linguistiques en soulignant des facteurs comportementaux et didactiques. Dans un contexte comparable, on a parlé d'une compétence d'apprentissage optimisée dont la qualité, définie par la largeur et la profondeur des opérations mentales, distingue l'apprenant expérimenté du novice. Le facteur « largeur » se réfère aux nombres et aux types de schémas activés — qu'ils viennent des langues de départ ou de la langue-cible ; le facteur « profondeur » concerne la richesse des scénarios mentaux construits lors de l'intégration de données linguistiques. Ceci explique pourquoi la personne plurilingue a davantage de schémas activables à sa disposition que l'individu monolingue.

Pour ce qui est de la didactique, on ajoutera qu'avec l'acquisition de chaque langue étrangère, l'apprenant développe de nouvelles expériences liées étroitement aux schémas caractéristiques de cette langue d'où l'extrême importance d'une offre riche et variée de langues scolaires dans nos systèmes éducatifs. Tout transfert a comme préalable une sensibilisation qui permet la découverte d'une relation analogique entre une base potentielle et un objectif de transfert. La didactique de l'intercompréhension met en exergue ce qu'on peut appeler un « **activateur transférentiel** ». Plus un individu réussit à émettre des hypothèses de transfert à force de comparer des

schémas intra- et inter-linguistiques ou didactiques, plus l'opération mentale langagière parvient à être profonde et large. Ceci montre, une fois de plus, la valeur fondamentale des comparaisons pour la conscientisation de l'apprenant. Cette description révèle pourquoi la sensibilisation au langage/aux cultures et la sensibilisation à l'apprentissage sont les deux faces de la même médaille. Les connaissances linguistiques, pour être fructueuses, ont besoin d'être doublées d'une compétence didactique telle qu'elle a été décrite par les recherches sur l'apprentissage en autonomie. Sans guidage didactique, le transfert interlinguistique ne réussit que fortuitement. Le guidage didactique est indispensable pour l'augmentation de la qualité de l'apprentissage dans le domaine des langues en général. La méthode intercompréhensive n'y fait pas exception.

Conséquemment, la méthode intercompréhensive connaît deux voies fondamentalement différentes pour construire des compétences dans une langue-cible. Dans la première, les démarches inférentielles passent des signifiants aux signifiés (il s'agit là de la voie dite **sémasiologique**) ou, autrement dit, par le passage de la forme au contenu ; dans la deuxième par le passage, au contraire, des contenus aux formes (on a affaire, là, cette fois, à la voie **onomasiologique**). Celle-ci se sert du savoir encyclopédique. Dans ce cas, on active d'abord les savoirs thématiques et pragmatico-situationnels pour arriver aux signifiants (mots, morphosyntaxe, règles phrastiques...). Cette méthode s'est déjà révélée particulièrement efficace pour des destinataires disposant de peu d'expériences formelles dans le domaine de l'apprentissage des langues, mais qui ont de bonnes connaissances « thématiques » (savoirs professionnels, langue de spécialité).

Ramener cette importante question à nos pays constitue une impérieuse nécessité. Ainsi, la proximité de Sainte Lucie et de la Dominique, pays de langue officielle anglaise, par rapport à la Guadeloupe et la Martinique, territoires de langue officielle française,

schémas intra- et inter-linguistiques ou didactiques, plus l'opération
 metale langagière parvient à être profonde et large. Ceci montre, une
 fois de plus, la valeur fondamentale des comparaisons pour la
 conscientisation de l'apprenant. Cette description révèle pourquoi la
 sensibilisation au langage/cultures et la sensibilisation à
 l'apprentissage sont les deux faces de la même médaille. Les
 connaissances linguistiques, pour être fructueuses, ont besoin d'être
 doublées d'une compétence didactique telle qu'elle a été décrite par
 les recherches sur l'apprentissage en autonomie. Sans guidage
 didactique, le transfert interlinguistique ne réussit que fortuitement. Le
 guidage didactique est indispensable pour l'augmentation de la qualité
 de l'apprentissage dans le domaine des langues en général. La
 méthode intercompréhensive n'y fait pas exception.

Conséquemment, la méthode intercompréhensive connaît deux
 voies fondamentalement différentes pour construire des compétences
 dans une langue-cible. Dans la première, les démarches intellectuelles
 passent des signifiants aux signifiés (il s'agit là de la voie dite
 sémasiologique) ou, autrement dit, par le passage de la forme au
 contenu ; dans la deuxième par le passage, au contraire, des contenus
 aux formes (on a affaire, là, cette fois, à la voie onomasiologique).
 Celle-ci se sert du savoir encyclopédique. Dans ce cas, on active
 d'abord les savoirs thématiques et pragmatique-situationnels pour
 arriver aux signifiants (mots, morphosyntaxe, règles phrastiques...).
 Cette méthode s'est déjà révélée particulièrement efficace pour des
 destinataires disposant de peu d'expériences formelles dans le
 domaine de l'apprentissage des langues, mais qui ont de bonnes
 connaissances « thématiques » (savoirs professionnels, langue de
 spécialité).

Ramener cette importante question à nos pays constitue une
 impérieuse nécessité. Ainsi, la proximité de Sainte Lucie et de la
 Dominique, pays de langue officielle anglaise, par rapport à la
 Guadeloupe et la Martinique, territoires de langue officielle française,

constitue la chance d'un terrain expérimental privilégié pour cette méthodologie. Un terrain où, de façon plus circonstanciée, l'UAG, l'Université des West Indies, les universités d'Haïti, peuvent conjuguer leurs efforts dans une coopération exemplaire. En effet, le voisinage géographique de ces quatre îles de la Caraïbe orientale permet de tester deux caractéristiques qui sont, d'une part, la parenté génétique et d'autre part, la parenté typologique. On retrouve ici la problématique de la proximité et de l'éloignement de langues inscrites dans une interaction communicative. Les créoles dits à base lexicale française de la Dominique, la Guadeloupe, la Martinique et Sainte-Lucie sont intercompréhensibles : ils sont dans une relation de proximité génétique avec le français, mais, au contraire, dans une relation d'éloignement typologique particulièrement grand avec cette même langue. Ces mêmes créoles sont, en revanche, dans un rapport d'éloignement génétique avec l'anglais, et moins éloignés typologiquement de cette dernière langue que du français. Je pourrais citer comme exemple le non accord en genre et en nombre des adjectifs avec le nom auquel ils se rapportent. Cela dit, on assiste aussi à une anglicisation secondaire des créoles de la Dominique et de Sainte-Lucie, phénomène qu'il conviendra de prendre en compte.

Il apparaît que tous les ingrédients et paramètres sont réunis pour mener à bien une étude cohérente, économique et efficace en vue de l'accès au français des Saint-Luciens et Dominicains et, inversement, l'accès à l'anglais des Guadeloupéens et Martiniquais. Cela dit, au-delà des langues créoles, dont il se trouve que je suis spécialiste, il y a nécessité à prendre en compte toutes les langues, toutes les parures de notre Caraïbe. À cet égard, nous avons matière à une coopération, dont les linéaments doivent aussi être dessinés par le présent séminaire, avec la Caraïbe anglophone grâce à la collaboration des collègues de l'Université des West Indies, dont le professeur Hubert DEVONISH, dont je déplore l'absence motivée par d'insupportables tracasseries administratives. Avec également la Caraïbe

constitue la chance d'un terrain expérimental privilégié pour cette
 méthodologie. Un terrain où, de façon plus circonstanciée, l'UAG,
 l'Université des West Indies, les universités d'Haïti, peuvent
 conjuguer leurs efforts dans une coopération exemplaire. En effet, le
 voisinage géographique de ces quatre îles de la Caraïbe orientale
 permet de tester deux caractéristiques qui sont, d'une part, la parenté
 génétique et d'autre part, la parenté typologique. On retrouve ici la
 problématique de la proximité et de l'éloignement de langues inscrites
 dans une interaction communicative. Les créoles dits à base lexicales
 française de la Dominique, la Guadeloupe, la Martinique et Sainte-
 Lucie sont incompréhensibles : ils sont dans une relation de
 proximité génétique avec le français, mais, au contraire, dans une
 relation d'éloignement typologique particulièrement grand avec cette
 même langue. Ces mêmes créoles sont, en revanche, dans un rapport
 d'éloignement génétique avec l'anglais, et moins éloignés
 typologiquement de cette dernière langue que du français. Je pourrais
 citer comme exemple le non accord en genre et en nombre des
 adjectifs avec le nom auquel ils se rapportent. Cela dit, on assiste aussi
 à une articulation secondaire des créoles de la Dominique et de
 Sainte-Lucie, phénomène qu'il conviendrait de prendre en compte.

Il apparaît que tous les ingrédients et paramètres sont réunis pour
 mener à bien une étude cohérente, économique et efficace en vue de
 l'accès au français des Saint-Luciens et Dominicains et, inversement,
 l'accès à l'anglais des Guadeloupéens et Martiniquais. Cela dit, au-
 delà des langues créoles, dont il se trouve que je suis spécialiste, il y a
 nécessité à prendre en compte toutes les langues, toutes les parures de
 notre Caraïbe. À cet égard, nous avons matière à une coopération,
 dont les linéaments doivent aussi être dessinés par le présent
 séminaire, avec la Caraïbe anglophone grâce à la collaboration des
 collègues de l'Université des West Indies, dont le professeur Hubert
 DEVONISH, dont je déplore l'absence motivée par d'insupportables
 tracasseries administratives. Avec également la Caraïbe

hispanophone : Cuba (avec notamment les professeurs Rita Gonzalez, Josefina Castro, Rafaël Rodriguez), la République Dominicaine (avec le professeur Manuel NUNEZ, le professeur Maria CANTISANO, et Porto-Rico dont l'absence de représentants à ce séminaire mériterait être palliée à l'avenir. Mais je n'oublie pas les liens scientifiques qui doivent nous unir à la sphère européenne, initiatrice de la méthodologie de l'intercompréhension, et qui est représentée ici par les professeurs Helena de ARAUJO E SA, Manuel Antonio TOST PLANET, Lorraine BAQUE, Christian DEGACHE et Pierre JANIN, ce dernier représentant, plus particulièrement, la Délégation Générale aux langues de France et à la Langue Française.

Vous aurez enfin compris que c'est le rapport même aux langues du monde qui doit être modifié au sein de chaque système éducatif. Précisément une didactique bien pensée de l'intercompréhension est de nature à favoriser cette transformation, sans laquelle tout vœu de généralisation du plurilinguisme risque fort d'être obéré. Dans nos pays inscrits dans un espace multilingue, les monolinguisms sont pratiquement – et paradoxalement -- la règle la plus courante, si on excepte, bien sûr, le rapport langue officielle/langue créole. Ainsi donc, promouvoir la recherche appliquée dans un partenariat coordonné entre tous les linguistes des universités de la Caraïbe et au-delà, prend alors tout son sens. On ne peut donc que féliciter la CORPUCA* d'avoir pris la mesure et de la problématique langagière de nos pays et des moyens d'y apporter les solutions les plus adéquates. Ces dernières ne seront véritablement opératoires que pour autant que la volonté politique épaulé l'imagination scientifique. Une voie radieuse s'ouvre donc à nous. Du moins, en espéré-je l'augure !

Mesdames et Messieurs, je vous remercie de m'avoir si longuement et si patiemment accordé votre aimable attention.

* sous les auspices de
E AUF représenté par
Yvonne Eucile TAWAWA²⁰

diologie universelle / contrastes - - -
= Américité.

2 acts fol.

Créativité sur

Argument et atypie

- le verbe = l'acte de l'autre
physique et moral

SB/casus: entendement ...
L'acte appelle des sa forme
et la manière ...
du droit de la hiérarchie de l'usage

Abraham de Swane
Équipe de relayeur latin

Citoyenneté
Institution

Je suis - acte physique
Guerre = perturbation de
l'existence