

L'intercompréhension et ses compétences
euro-mania : une première lecture de l'emploi
de la méthode d'apprentissage en intercompréhension

Pierre Escudé, maître de conférences en bilinguisme et didactique des langues
romanes, IUFM Midi-Pyrénées école interne Université Toulouse II – le Mirail

1- Une méthodologie « nouvelle » et donc périphérique

C'est par le bouche à oreilles que la méthodologie d'Eurom4 est parvenue jusqu'à l'Académie de Toulouse et a pu pénétrer, dès 1999, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Midi-Pyrénées pour la formation des professeurs certifiés en langue occitane, à même époque que la théorie des « sept tamis » par le biais de sa diffusion dans le réseau des *Calandretas*, écoles bilingues associatives. Ces réalisations d'ampleur ont légitimé et revivifié une méthodologie comparatiste qui a toujours été au cœur de pratiques de classe d'occitan¹. Une rencontre européenne de programmes Socrates, en 2002, a été l'occasion inestimable de participer à une formation à l'intercompréhension dirigée par Sandrine Caddéo. La méthodologie claire d'*Eurom4* alliée à l'expérience pratique de l'enseignement en classe bilingue français/occitan, étayées par de nouveaux travaux linguistiques et didactiques, ont ainsi été à l'origine du programme européen *euro-mania*. Ce programme a réuni cinq équipes universitaires européennes et s'est donné sur une période de trois ans (2005-2008) l'objectif de mettre à jour une méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes (Escudé-Capucho, 2005 ; Escudé, 2007).

Euro-mania doit beaucoup à *Eurom4*, premier manuel concret d'intercompréhension, pour sa volonté pragmatique de bâtir des compétences de compréhension écrite par la manipulation de textes, l'observation de régularités langagières et l'exercice de la reformulation. *Euro-mania* souhaite également faire profiter au plus grand nombre d'apprenants des bénéfices de l'enseignement bilingue, tel qu'il se pratique par exemple depuis 1989 dans l'Académie de Toulouse : le fondement de cet enseignement précoce (il démarre à partir de l'âge de quatre ans) est la fréquentation et la manipulation régulière de textes écrits et oraux en deux langues (dans le cas cité, deux langues romanes, français et occitan à parité horaire)

¹ Avant la création du CAPES bivalent d'occitan langue d'oc (1992), l'enseignement de l'occitan a été, depuis 1951, à la charge de professeurs d'autres disciplines, notamment de français ou d'espagnol : la démarche systématiquement comparatiste était à l'œuvre, fidèle en cela au monumental dictionnaire pan-roman qu'est le *Tresor dóu Felibrige* de Frédéric Mistral (2 tomes, Avignon, Roumanille ; Paris, Champion, 1878) qui donne pour l'ensemble des mots « les variétés dialectales et archaïques (...) avec les similaires des diverses langues romanes ». A une perspective diachronique de la langue s'ajoute l'ampleur dialectique de l'ensemble de la famille des langues romanes.

considérées comme les sujets et les objets de tous les apprentissages disciplinaires – scientifiques, artistiques, kinésiques, technologiques, langagiers.

Ainsi, *euro-mania* est une méthode d'apprentissage en intercompréhension qui se caractérise par :

- la volonté de traiter l'intercompréhension de la manière la plus précoce possible (à partir de 8 ans, âge d'une première autonomie dans l'écrit) ;
- l'utilisation transdisciplinaire de la langue (Dalgalian, 2000) faisant des langues non un objet d'apprentissage supplémentaire mais le sujet de tous les apprentissages réguliers ;
- le dessein de traiter l'intercompréhension dans la réalité du continuum de langues le plus large (écartant la hiérarchie sociopolitique entre « grandes langues » et *patois* afin de revenir à la réalité linguistique d'une famille de langues répondant aux deux seules lois de la *fusion* et de la *diffraction* – Escudé, 2005) ;
- un va et vient entre sources écrites et orales des langues ;
- une inscription dans les *curricula* scolaires permettant à des maîtres non initiés à l'intercompréhension de travailler des leçons du programme scolaire (disciplines au programme et langue d'enseignement).

Les équipes d'*euro-mania* ont donc d'abord traité l'ensemble des programmes scolaires officiels des cinq pays concernés – Roumanie, Italie, France, Espagne, Portugal – avant de sélectionner vingt modules communs sur quatre champs disciplinaires donnés : sciences, mathématiques, technologie, histoire. L'élaboration de la méthodologie est allée de pair avec la création du support pratique, lui-même expérimenté dans chacun des cinq pays concerné au fur et à mesure de sa réalisation.

Au final, le programme *euro-mania* a édité en six langues² a) un « fichier de l'élève » de vingt fascicules pédagogiques pour autant de leçons disciplinaires ; b) un « portfolio », fascicule commun de 56 pages donnant 125 textes de base à partir desquels sont proposés des exercices sur l'intercompréhension des sept langues romanes présentes dans le fichier – les six langues d'édition plus le catalan - ; c) un site web pédagogique et libre d'accès donnant l'intégralité des vingt modules en sept langues avec tous les textes oralisés, et un espace de forum et d'échanges – les actes du colloque européen des premières rencontres *euro-mania* (Toulouse, 30 septembre-1^{er} octobre 2008) y sont par exemple déposés.

2 – Comment faire entrer l'intercompréhension à l'école ?

L'un des enjeux d'*euro-mania* est également de trouver les moyens d'institutionnaliser les bénéfices d'un enseignement en intercompréhension. Or, si l'intercompréhension relève de pratiques immémoriales et intuitives, si on ose le dire,

² Espagnol, Français, Italien, Occitan, Portugais et Roumain. L'éditeur portugais est Lidel, l'éditeur roumain est Humanitas, l'éditeur des quatre autres langues est le CRDP Midi-Pyrénées. L'édition en langue catalane est actuellement en chantier.

d'évidence et de bon sens, sa didactique est éminemment récente et doit faire sa place dans des *curricula* scolaires et universitaires déterminés par quelques siècles de monolinguisme institutionnel qui lui-même privilégie un fonctionnement disciplinaire hiérarchisé et en tiroir, souvent réticent à la transversalité. L'évolution politique récente menant des Etats-Nations monolingues vers une Europe intégrée peut être l'occasion formidable d'un choix en faveur de l'intercompréhension, clef du bi/plurilinguisme. Il apparaît cependant qu'en dehors de cas négligeables quantitativement, des Institutions scolaires qui n'ont pas mué en regard de la nouvelle donne géopolitique européenne ne sont aptes à reproduire que ce que pourquoi elles ont été instaurées initialement : du monolinguisme. Ainsi en France, les timides mais révolutionnaires incursions de *l'éveil aux langues* (Candelier, 1994 ; De Pietro, 2008) ont été vite étouffées par les programmes scolaires les plus récents qui reviennent aux « fondamentaux ».

Dans le cadre de ces programmes, la langue première est hypergrammaticalisée. En France, sur les 24h hebdomadaire de temps scolaire au niveau premier degré (du Cours Préparatoire au Cours Moyen 2), la moitié de ce temps est consacrée à la langue française, et une grande partie de ce temps est dévolu à des connaissances grammaticales. Dans le contexte européen et sur l'impulsion notable du *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*, un apprentissage de langue vivante est désormais instauré dès le Cours Préparatoire (soit l'âge de 6 ans). L'apprentissage en langue est appliqué sans qu'en amont une formation de qualité ne soit donnée aux professeurs ; les programmes induisent une pratique « ludique » et essentiellement tournée vers l'oral ; la pression parentale, institutionnelle, sociale et la monoculture langagière des professeurs amplifie le choix monolithique de la langue anglaise. Celle-ci, sur l'ensemble des trois dernières années de l'enseignement primaire, et prédisposant le choix officiel et définitif de la « première langue » au Collège, représente actuellement plus de 95% du volume de langue choisi à l'école en France – contre moins de 3% pour les langues romanes.

Tableau 1 = pourcentage des langues vivantes enseignées en France à des 8-11 ans.

Langues	2001-2002	2006-2007
Anglais	76,4 %	86,0 %
Allemand	18,6 %	10,6 %
Espagnol	2,0 %	1,8 %
Portugais	0,2 %	0,2 %
Italien	1,1 %	0,9 %
Autres langues	1,7 %	0,3 %
Total	100%	100%

On voit à la lecture de ce tableau la mise en place d'un enseignement monolithique de manière de plus en plus précoce et apparemment irréversible. Cet enseignement au profit d'une mono-langue – ici, l'anglais - se fait au détriment de toute autre langue, de manière absurdement contraire à trois facteurs géopolitiques majeurs : a) l'identité plurielle européenne, et l'intérêt de promouvoir cette diversité

qui devrait bénéficier par ailleurs, hors de France, à la langue française ; b) l'abandon rapide d'une « préférence » allemande qui est pourtant le creuset de la création européenne ; c) l'oubli absolu de l'appartenance à une « famille romane » - 3% seulement des petits français apprennent une langue romane tandis que 42% des citoyens de l'Europe politique sont locuteurs de langues romanes et que la France est bordée de deux grands pays de langue romane, Italie et Espagne, comptant plus de 100 millions de locuteurs. Les 0,3 % des « autres langues » du tableau se définissent notamment par les « langues régionales » de France³ et pour beaucoup moins, aux langues de l'immigration récente (l'arabe représente ainsi 0,2% des langues au cycle 3 pour une population maghrébine de près de 10% en France).

Le revers d'un apprentissage institutionnel d'une langue française hypergrammaticalisée et en étanchéité quasi parfaite avec les autres langues – notamment les langues romanes, qu'elles soient régionales ou européennes – est l'apprentissage d'une langue unique, déterritorialisée et hypogrammaticalisée – de manière ludique et orale. L'anglais, dans la conscience du jeune apprenant, peut d'ores et déjà se confondre avec le *globblish* – terme désormais acquis dans la société française pour identifier une langue omniprésente sur les ondes et dans les espaces internationaux. Première conséquence : la reconnaissance de fait d'une diversité linguistique et la présence massive d'une nouvelle mono-langue est vécue comme une menace de double dilution – réelle ou fantasmée – à la fois langagière et identitaire tant l'identité française a été politiquement fondée et chèrement acquise au prix d'une éradication de toute autre langue que le français⁴. L'école a été l'instrument de cette fabrication. Aussi, seconde conséquence, l'institution scolaire déploie-t-elle un comportement auto-immun consistant à surgrammaticaliser⁵ sa propre langue, tout en continuant parallèlement à n'être fascinée que par toute autre mono-langue.

³ Occitan, catalan, basque, breton, alsacien, corse, qui depuis la révision constitutionnelle de juillet 2008 ont acquis un statut d'officialité en France.

⁴ Le péril que représente la langue hypogrammaticalisée se trouve également dans le « langage jeune », la « langue des banlieues », dialectes d'ilots sociaux qui fragmentent l'unité du tissu français. Nombreuses sont les réactions offensives contre ces parlers relâchés, qui prennent dans l'imaginaire académique le relais de ce que l'impérialisme français appela « patois » en son temps. Que l'on cite le rapport Bénisti « sur la prévention de la délinquance », le rapport Bentolila qui préside aux nouveaux programmes, des intellectuels ou écrivains d'autorité comme Pierre Bergougnieux décrivant ces néo-locuteurs - « Ils parlent comme ils vivent, comme ils sont vêtus, coiffés, se tiennent, c'est-à-dire comme sont incités ou autorisés à le faire des adolescents auxquels un certain nombre de libertés statutaires ont été accordées depuis une trentaine d'années. Les plus démunis pratiquent un langage stéréotypé, grossier, que l'abus banalise, relevé de quelques termes de verlan, le tout enveloppé d'une syntaxe approximative, d'une nouvelle articulation [...] issue des quartiers pauvres et qui vous disqualifient dans un entretien d'embauche » (*École : mission accomplie*, Les Prairies ordinaires, 2006, p. 158).

⁵ C'est ce que les programmes scolaires appellent le « retour aux fondamentaux » : un programme de grammaire qui souvent est le même du CE2 à la 3^{ème}, soit pendant 7 ans, et qui est le nerf de la classe de français.

Fort de ce constat, il apparaît que les moyens de faire entrer l'intercompréhension dans le temps scolaire des écoles françaises sont bien minces. On ne peut attendre que des programmes officiels créent un nouveau créneau horaire propre à cette méthodologie ; d'un autre côté, les enseignements traditionnels de langue refusent bien souvent d'ouvrir à la méthodologie de l'intercompréhension leurs portes et le peu de temps scolaire dont ils sont maîtres.

Il est apparu que le couplage intercompréhension / EMILE⁶ pouvait être une stratégie efficace pour institutionnaliser la méthodologie de l'intercompréhension et faire bénéficier de ses avantages le plus d'élèves en temps scolaire. De plus, l'application mixte intercompréhension / EMILE permet à un plus grand nombre de professeurs de se rendre maître de cette méthodologie. Davantage sécurisés dans le maniement des langues, puisque celui-ci est subordonné à un enseignement disciplinaire qu'ils maîtrisent, contrairement aux connaissances linguistiques requises qu'ils n'ont pas acquises ou ne pourront acquérir, les professeurs peuvent aborder la méthode *euro-mania* et travailler en intercompréhension sur les trois créneaux horaires et curriculaires référents que sont : a) disciplines scolaires (mathématiques ; sciences ; technologie ; histoire-géographie) ; b) enseignement du français (grammaire et langue) ; c) enseignement d'une langue vivante régionale ou étrangère. Ainsi, les professeurs peuvent également travailler chacune des trois fonctions envisagées par *euro-mania* : a) fonctions cognitives ; b) fonctions métalangagières ; c) fonctions plurilinguistiques en toute légalité institutionnelle et en toute sécurité pédagogique.

Le Rectorat de l'Académie de Toulouse met en place à partir d'octobre 2009 un protocole d'expérimentation à grande échelle d'*euro-mania* en classes monolingues et bilingues afin d'évaluer la possible insertion institutionnelle de l'intercompréhension comme pratique de classe, en France.

Mais l'on peut d'ores et déjà analyser une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension *euro-mania* grâce à quatre séries d'expérimentation qui ont été faites dans deux écoles de l'Académie de Toulouse : Huos, en classe à double niveau de milieu rural et Toulouse, en classes de niveau unique en centre ville⁷.

⁶ L'acronyme d'EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrant une Langue Etrangère) identifie en français ce que CLIL (Content and Language Integrated Learning) établit : « Is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely and used language of the environment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself » (Marsh David, Marlsand Bruce et Maljers Anne, *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*, Jyväskylä University Press, 1999). Pour notre part, nous préférons le sigle d'UTL (*Utilisation Transdisciplinaire des Langues*) au sigle institutionnel français de DNL (*Discipline Non Linguistique*).

⁷ On identifiera ces quatre séries ainsi : **H1** pour Huos, CE2 (8-9 ans) ; **H2** pour Huos CM2 (10-11 ans) ; **L1** pour l'école Lakanal de Toulouse en CE2 et **L2** pour le CM2 de cette même école. Les maîtres d'école qui ont présidé à ces expérimentations sont M. Paul Huart pour l'école d'Huos et M. Patrick Miraux pour l'école Lakanal de Toulouse. M. Huart a été l'un des créateurs de la méthode *euro-mania*.

3 – « on apprend des sciences, pas des langues »

Lors d'une leçon de mathématiques⁸, des élèves butent à la lecture du document n°3, pourtant rédigé en français. Ce document demande de remplir un « tableau de commande » à double entrée pour construire des solides, notamment un *tétraèdre régulier*. D'autres élèves ont en revanche parfaitement rempli le tableau de commande. « Comment ? » demande le professeur. Ils répondent : « Grâce au document 1 », rédigé en espagnol et dont voici le texte : « *Tenemos dos colores para colorear las caras de un tetraedro. ¿Cuántos tetraedros diferentes se pueden hacer ?* » Dans ce document, appuyé par l'illustration d'une pyramide – tétraèdre régulier -, le mot « tetraedro » apparaît à deux reprises. Pour ces élèves, il y a eu transparence absolue entre le mot en espagnol et celui en français, alors même qu'ils ne connaissaient pas encore la définition du mot en français.

Professeur L2 : que signifie le mot « tetraedro » ?

Elève 1 : ... je ne sais pas.

Elève 2 : eh bien, « tétraèdre » !

Professeur L2 : et que signifie le mot « tétraèdre » en français ? quelle peut-être sa définition en géométrie ?

Elève 2 : eh bien, pyramide, c'est une pyramide !

Dans un autre cas, c'est un aspect de *sécurisation* de l'apprentissage qu'il convient de souligner. Les élèves ont également commencé, selon le dessein du professeur, par le document 1. Le mot *tetraedro* apparaît à deux reprises et pose problème de sens :

Professeur H2 : quelle est la consigne de l'exercice ?

Elève 1 : je ne comprends pas le mot « tetraedro ».

Professeur H2 : selon vous, comment pourrait se dire ce mot en français ?

Elève 2 : tétraèdre ?

Professeur H2 : oui, c'est bien cela, cette figure se nomme un tétraèdre.

Elève 1 : ah, ce n'est que ça ? tetraedro ça veut dire tétraèdre ?!

L'élève 1 – et sans doute l'élève 2 - n'ont évidemment jamais rencontré le mot « tétraèdre » auparavant, mais ils peuvent répondre aux demandes de l'exercice car ils sont sécurisés devant la consigne. La véritable difficulté, et le véritable enjeu scientifique, peuvent désormais apparaître, et la transaction pédagogique se développer pour les résoudre. La véritable opacité du discours scientifique n'est plus dans la langue. Mais c'est l'*étrangeté* des langues qui a permis de révéler que l'opacité se situe ailleurs, et qu'elle est soluble grâce à une démarche scientifique. Ce n'est pas le mot qui fait obstacle, c'est la chose. Sans la comparaison entre langues (document 1 / document 3), sans la mise en action d'une consigne (la langue n'est pas *objet* d'interrogation, mais *sujet* dans un apprentissage en UTL), certains élèves auraient échoué devant la « barrière transparente » qu'est la langue, et n'auraient pu accéder au

⁸ Module de géométrie – M17, « L'Espace est en formes ! ».

contenu. De plus, il n'y a plus de culpabilité face à un problème non résolu, dans la mesure où l'on sait exactement où se situe l'enjeu du problème. « La motivation à apprendre passe par l'exploitation pédagogique d'un intérêt primordial orienté vers les contenus » (Meissner, 2008,1 : 231).

D'un autre côté, accéder au contenu scientifique passe toujours par une interrogation sur la *forme* de la langue qui porte ce contenu. Chez les bons lecteurs, cette interrogation prend la forme d'une étape très courte, et parfois même d'une non-étape – qui peut être source de hors-sujet ou de faux-sens chez ces bons élèves. Le travail en intercompréhension requiert pour tous les lecteurs une étape nécessaire : sécurisation pour les uns, confirmation de sens pour les autres. Ainsi, lors de la mise en commun après une leçon de sciences⁹ :

Professeur H1 : qui a pris connaissance des documents ? De quoi ça parle ?

Elève 1 : ça parle espagnol.

Elève 2 : ça parle des grenouilles.

Professeur H1 : tous les documents en parlent ?

Elève 3 : le document 4 parle des têtards.

Professeur H1 : quels sont ces documents ? Quelles sont leurs différences ?

Elève 4 : le document 1, c'est un jeu.

Elève 5 : j'ai trouvé ! C'est trop facile ! Le têtard va être mangé ... par le chat ?

Elève 6 : c'est en espagnol.

Elève 4 : non ! C'est dans une autre langue !

Elève 7 : c'est de l'occitan.

Elève 4 : chat en espagnol, c'est « gato », ici c'est « gatta », en occitan c'est « gat ».

Dans ce dernier exemple, lors de la première interrogation du maître, on observe deux types de réponse possible : un élève s'arrête à *comment* ça parle, l'autre à *de quoi* ça parle. Pour le premier, comprendre le contenu passe inconsciemment par l'interrogation sur la forme¹⁰. L'observation scientifique passe donc intrinsèquement par l'observation des tenants de forme, et une manipulation langagière formelle. Cependant, lorsqu'en fin d'apprentissage les maîtres demandent aux quatre classes quel est le but premier de la méthode *euro-mania*, apprendre des sciences ou apprendre des langues, la réponse des élèves est à 80% la même : « on apprend des sciences, pas des langues ». D'une part parce que la méthode est insérée dans le curriculum scolaire normatif et se déroule dans le créneau horaire dévolu aux sciences, aux

⁹ Module de sciences – M1, « Le Mystère du mormoloc ».

¹⁰ Le travail en UTL permet d'aller de manière motivée vers un savoir-faire, ici de contenu scientifique. Le va-et-vient entre différentes typologies de document – notamment de nombreuses illustrations -, textes en différentes langues, différentes étapes scientifiques, permet aux élèves de développer des stratégies de développement de sens qui seront infirmées ou confirmées par le seul raisonnement scientifique. En retour, la « méthode expérimentale » telle qu'elle est développée dans les programmes scolaires français du type « la main à la pâte », bénéficie à la matière langagière.

mathématiques, etc... et mène à des savoirs ou des savoir-faire attendus ; mais aussi parce que l'intercompréhension est en premier lieu au service d'apprentissage. Le passage par différentes langues sert tout d'abord à révéler la « barrière transparente » du langage. De ce fait, elle est un appoint bénéfique à la construction de compétences cognitives plus affirmées.

4 – Des prises de sens grâce à l'étude organisée de la forme des langues

Dans un second temps, la manipulation des langues permet un retour sur la langue première. Ce retour est source de sécurisation pour le sens. En cela, comme le dit malicieusement Jean-François de Pietro, nos langues ont en commun, malgré la *doxa* édictée par la didactique des langues étrangères qui établit des rapports frontaux entre langues, bien plus de « vrais amis » que de « faux amis » (De Pietro, 2008).

La prise de sens sur la forme s'organise en deux grands champs. Le premier est celui des informations de sens que porte la forme¹¹ : toute langue romane doit dire le nombre, le genre, le proche et le lointain, le défini et l'indéfini, mais le décline d'une manière singulière. Pour un locuteur français, la langue française est *a priori* un tout homogène. Apprendre la langue consiste en partie à connaître et respecter des règles qui sont autant de lois - avec d'ailleurs autant de contre-exemples. Le travail en intercompréhension permet de manipuler les langues, de faire tourner l'objet langue, et de toucher du doigt l'aléatoire du code. Ce n'est donc pas une règle intangible qui préside à l'organisation de la langue, mais à la fois bien plus et beaucoup moins : un fonctionnement matriciel du langage, et une organisation aléatoire qu'il convient pourtant de connaître et de bien encoder si l'on veut en retour communiquer clairement. Ainsi, des élèves de huit ans ont sur un module construit le fonctionnement du nombre dans sept langues romanes¹². Plus tard, ils ont travaillé sur celui de la proximité et de l'éloignement¹³ :

Elève 1 : le français n'est pas comme pour le pluriel.

Professeur HI : qu'est-ce que tu veux dire ainsi ?

Elève 1 : eh bien, pour le pluriel, le français fonctionne comme l'espagnol, l'occitan et le portugais, et pas comme l'italien. Pour la distance, il fonctionne comme l'italien, et pas comme l'espagnol, l'occitan et le portugais.

Professeur HI : qu'est-ce que tu en déduis ?

Elève 1 : que parfois, la langue française est comme l'italien, parfois comme l'espagnol. Si je connais un peu d'italien et un peu d'espagnol je peux mieux connaître le français.

¹¹ Le portfolio classe sous la rubrique « la forme informelle » vingt points de macrostructure.

¹² Module 1, « Le Mystère du mormoloc », p. 8 : « le singulier et le pluriel sont-ils toujours marqués ? De quelle manière ? ».

¹³ Module 2, « La Gran expansión », p.8 : « proximité, distance intermédiaire, éloignement ».

Le maître établit alors le tableau suivant, sur les commentaires des élèves issus des deux premières leçons :

Items / Langue =	PT	ES	OC	FR	IT	RO
M1 = Le pluriel d'un nom est marqué par :	une consonne à la fin du mot (le plus souvent un –s)				un changement de voyelle à la fin du mot	
M2 = La langue organise distance et proximité :	en trois catégories (très près /proche / loin)			en deux catégories (près / loin)		

Les élèves visionnent immédiatement deux phénomènes : le français organise au sein de la *romania* un fonctionnement a) uniforme (il marque le pluriel, organise distance et proximité, etc...) et b) unique (il est semblable aux trois autres langues de l'ouest pour un item, et dissemblable de ces trois autres langues pour un autre item). La méthodologie de l'intercompréhension permet donc, à l'opposé des méthodes frontales français/espagnol ; français/italien ; espagnol/italien, etc..., de concevoir tout à la fois un fonctionnement matriciel de l'ensemble des langues et un fonctionnement particulier de chacune d'elles. Il n'y a donc pas de règles transcendantes pour expliquer le fonctionnement de telle ou telle langue – ce qui redonne à la grammaire sa vraie place, et la laïcise définitivement. La langue (française, espagnole, etc...) fonctionne ainsi car elle *appartient* à un système plus vaste qui la modèle (principe de *fusion*) et face auquel elle se *démarque* (principe de *diffraction*). Les langues ne sont pas isolées, mais apparentées. Travailler dans un *continuum* le plus large possible permet de « trianguler » plus finement les codages des langues et donc d'en faire apparaître tout le relief. Entre français et espagnol, ou français et italien, la marche est haute pour un petit apprenant. Glissez-y l'occitan et la marche est réduite de moitié.

Apprendre les langues ainsi permet d'entrer dans le fonctionnement du *langage* et celui, aléatoire, des codes dont on perçoit alors tout l'intérêt : oublier le –s au pluriel français brouille toute information. Le respect de la grammaire n'est donc ni un rite ni un luxe, mais un encodage formel qui clarifie le sens de la parole ou du texte.

5 – Système de régularité, principe d'attentes, compétence de prédictibilité

Le second champ de la prise de sens est celui de la récurrence de microphénomènes que sont les changements graphiques et/ou sonores d'une langue à l'autre. Ces correspondances sont autant de *ponts*¹⁴. Ce ne sont pas pour autant des porteurs d'information, mais ils aident à décrypter des formes et contribuent à effacer leur opacité dans le texte. Ces récurrences régulières ne sont pas non plus des règles exhaustives – car il y a régularité et exceptions. Les *ponts* offrent un savoir opérationnel qui ne marche pas systématiquement mais qui apporte une aide concrète pour comprendre le mot, et souvent éclairer ainsi la phrase, le texte. Chaque module

¹⁴ Le portfolio classe sous la rubrique « ponts » ces vingt points de microstructure.

d'euro-mania traite un pont en particulier et aide à construire un système plus global de « principe d'attente » chez l'apprenant, une compétence de *prédictibilité*. Non seulement on peut comprendre un mot nouveau grâce au transfert de reconnaissance acquis par principe de régularité, mais on peut le prévoir par un travail actif d'hypothèse formelle qui favorise la production de texte. L'apprenant entre en activité dans le jeu des langues.

Les activités sont nombreuses à ce niveau microlexical et le professeur les organise selon ses propres objectifs, sa propre progression, de manière systématique ou non. Ainsi sur la relation complexe entre phonie et graphie, chaque langue développe un système particulier à l'intérieur du système plus vaste de la *romania*. Entre autres exemples, l'homophonie /'sẽ/ réalisée en français sur six mots <saint, sain, sein, ceint, seing, cinq [dans la chaîne phonétique cinq mille]> de graphies diverses, véritable énigme sémantique à l'oral même parfois pour un francophone, se déploie en six phonies différentes dans une autre langue romane : <sant, san, sen, cent, senh, cinc>¹⁵. Les élèves, guidés dans leurs recherches, arrivent assez vite à traiter des points de régularité formelle qui seraient un pensum orthographique dans bien d'autres cas :

Professeur L1 : faites le maximum de remarques à partir du tableau.

Elève 1 : des fois les mots se ressemblent, des fois non.

Elève 2 : pour château et chevaux, ils se ressemblent tous.

Professeur L1 : que veux-tu dire par « ils se ressemblent tous » ?

Elève 2 : on sait que c'est le même mot sous des formes différentes.

Elève 3 : quand on a –eau en français, on trouve le –e dans d'autres langues.

Elève 4 : ou le –i en italien.

Elève 2 : quand on a –au en français, on a toujours –a dans les autres langues.

Ces observations de fonctionnements graphème/phonème distincts selon les langues sont tout à la fois des apports métalangagiers actifs pour une meilleure compétence dans la connaissance fine de la langue d'enseignement comme une première compétence de la connaissance de langues affines. Le va-et-vient entre textes écrits et oraux permet de consolider les entrées dans la compréhension écrite des langues et de maîtriser la complexité du décalage entre graphie et phonie, particulièrement flagrante dans des langues hyper-régulées comme le français (Glessgen :148).

6 – De la compréhension écrite vers la production orale : l'invention d'hypothèses phonologiques

Les maîtres ont pu observer que par cette méthodologie inscrite dans le curriculum scolaire, les élèves sont de plus en plus sécurisés face au langage – langue

¹⁵ Expérimentation d'*euro-mania* dans une classe bilingue français/occitan.

d'enseignement comme langues il y a peu encore considérées comme étrangères. Les langues sont devenues familières aussi parce qu'elles doivent continuer à « dire quelque chose », qu'elles participent de la leçon, du savoir et du savoir-faire qu'il faut acquérir. Bien sur, certains textes demeurent opaques, mais en définitive ils ne sont pas plus « étrangers » qu'un texte en français spécialisé. L'enjeu global du texte est donc une aide à sa compréhension - « la langue précède le lexique » comme en avait conscience Humboldt. Ce sont finalement les petits mots – adverbes, connecteurs, prépositions – qui sont sources d'opacité dans la langue (Benveniste, 1997 ; Bonvino & Caddéo) bien plus que les mots « importants » du texte : en effet, *tetraedro* n'est ni plus ni moins « compliqué » que *tétraèdre*.

L'entrée dans la compréhension écrite des langues permet de travailler dans une forme stabilisée les compétences d'observation formelle et d'en tirer le maximum d'indices de sens : connaissance des correspondances phoniques / graphiques, les *ponts*, doublés d'observations guidées sur les phénomènes structurants de langue ou morpho-syntaxiques – le nombre ; le démonstratif ; le possessif.... Ces régularités – acquises avec la conscience qu'elles ne sont pas des lois intangibles mais sont accompagnées d'irrégularités – balisent la lecture des textes. Elles permettent la création d'hypothèses de sens par le biais d'une grammaire d'hypothèses – elle-même en partie validée grâce à la régularité de formes ou la connaissance de leurs limites, que donne en partie le *portfolio*.

Parallèlement à ce phénomène, on observe enfin que les élèves affinent leur production orale de deux manières continues. Une sorte de travail « d'hypothèse phonologique » apparaît naturellement, en trois étapes. Tout au début de l'entrée dans la méthode, l'élève lit le texte de langue non française avec un accent français standard. Par exemple, la phrase italienne « *me sonno perso nel labirinto* » sera irrémédiablement lue en accentuant la dernière syllabe et en nasalisant le <in> de *labirinto*. Deuxième étape, l'élève pressent que la lecture du texte ne peut s'opérer en calquant l'accentuation française, puisque le texte n'est pas français. Cette phonologie d'hypothèse lui fera donc « inventer » une nouvelle accentuation. Celle-ci se nourrit d'erreurs - ainsi le graphème <u> sera-t-il lu systématiquement [u] – alors que l'occitan, comme le français le prononce [y]. De même l'accentuation cessera de frapper sur la dernière syllabe de chaque mot. Troisième étape, cette hypothèse de lecture est validée sur certains points, invalidée et corrigée sur d'autres, par l'apport de la source orale enregistrée. Mais aussi de la connaissance par la comparaison écrite que le -e final français, que la langue standard ne prononce plus, correspond à la voyelle romane finale -o ou -a, elle-même porteuse de l'information du genre, que le français accentue abusivement au contraire. De fait, la prononciation avancera intuitivement sur ces mots à finale vocalique en en faisant des paroxytons. L'élève alors peut prononcer la phrase avec un accent et une mélodie proches de l'accent natif. Or ce n'est pas par simple imitation qu'il parvient à cette performance, mais grâce au passage par l'étape d'essai, d'hypothèse phonologique. Et cette phase est induite par le fonctionnement même d'une méthodologie en intercompréhension écrite : nous ne sommes plus dans le rapport frontal de langue à langue mais dans un système plus vaste et global où la langue peut s'essayer à des combinaisons plus nombreuses.

« La langue est un système », écrivait Saussure. Aussi ne sommes-nous pas surpris de voir des élèves de 8 ans travailler dans ce système de la langue, exploitant langue d'enseignement et langues enseignées, pour affirmer des compétences naissantes de métalangue, de cognition, d'intercompréhension. Compétences de savoir-être aussi leur permettant de ne pas s'enfermer dans la fausse loi du monolinguisme qui peut créer une barrière frontale et étanche entre une langue et tout l'espace diffus de l'étrangeté à cette mono-langue. Un travail approfondi sur la seule activité de compréhension écrite va donc produire des effets de retour débordant de cette seule activité : les maîtres ont pu observer ce passage de la compréhension écrite vers la production orale.

L'expérimentation d'*euro-mania* est trop faible encore pour analyser plus avant de véritables progressions dans les cinq activités déclinées par le *CECRL* et de qualifier comme de quantifier leurs apports communs. Mais il conviendra sans aucun doute de prendre acte de ce constat pour réfléchir à une méthodologie de l'intercompréhension qui pourra œuvrer sur des textes écrits et oraux, et produire des compétences de compréhension et de production.

Bibliographie :

BLANCHE-BENVENISTE Claire et VALLI André : « Une grammaire pour lire en quatre langues », *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, « L'intercompréhension : le cas des langues romanes », janvier 1997, pp.33-37.

BLANCHE-BENVENISTE Claire (sous la direction de) : *EuRom4, méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, La Nuova Italia, 1997.

BLANCHE-BENVENISTE Claire : « Langues, langage et apprentissage : les enjeux de l'intercompréhension », colloque Didactique de l'intercompréhension, Toulouse, 30 septembre-1^{er} octobre 2008, actes en ligne www.euro-mania.eu.

BONVINO Elisabetta & CADDÉO Sandrine : « Bâtir des rapports dynamiques entre écrit et oral en langues », Colloque de Toulouse, 2008, *op. cit.*

CANDELIER Michel : *Chemins en didactique pour le plurilinguisme à l'école*, dossier présenté en vue de l'HDR, Université Grenoble III – Stendhal, multigraph, 1994.

CASTELLOTTI Véronique : *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, PUR, *Dyalang*, 2000.

DALGALIAN Gilbert, *Enfances Plurilingues*, l'Harmattan, Paris, 2000.

DE PIETRO Jean-François : « De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa », *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, sous la direction de Virginie Conti et François Grin, Georg Editeur, 2008, pp.198-226.

ESCUDE Pierre : « Langue occitane, vecteur d'intercompréhension des langues romanes dans l'Education Nationale : le projet *euro-mania* au cycle 3 ». Colloque de Perpignan, septembre 2005 : « L'École, instrument de sauvetage des langues menacées ? », PUP, pp. 381-389.

ESCUDÉ Pierre : « Programme *euro-mania* : un outil scolaire au service de l'intercompréhension », colloque Dialogos en intercompreensao, Lisbonne, 5-8 septembre 2007, Actes publiés par Universidade Catolica Editora, pp. 39-47.

ESCUDÉ Pierre (sous la direction de) : *euro-mania*, « *J'apprends par les langues, 8-11 ans* », méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes – programme européen *euro-mania*, manuels en 6 éditions de langues différentes, EACEA / CNDP / LIDEL / HUMANITAS, octobre 2008.

ESCUDÉ Pierre & CAPUCHO Filomena : « *euro-mania*, méthode d'apprentissage en intercompréhension des langues romanes » Colloque International de Gap, juillet 2005, sous la direction d'Eric Castagne, EPURE, Presses de l'Université de Reims, pp. 115-129, 2008.

GLESSGEN Martin-Dietrich, *Linguistique romane. Domaines et méthodes en linguistique française et romane*. Armand Colin, Paris, 2007.

JANIN Pierre : « L'intercompréhension dans une politique francophone du plurilinguisme », *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, sous la direction de Virginie Conti et François Grin, Georg Editeur, 2008, pp. 53-78.

MEISSNER Franz-Joseph, MEISSNER Claude, KLEIN Horst G., STEGMANN Tilbert D. : *EuroComRom – les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension*. Shaker Verlag, Aachen, 2004.

MEISSNER Franz-Joseph : « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage », *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, sous la direction de Virginie Conti et François Grin, Georg Editeur, 2008, pp. 229-250.

MEISSNER Franz-Joseph : « La didactique de l'enseignement plurilingue et la dynamique des compétences : de la compréhension écrite à la production orale », in Colloque Toulouse 2008, *op. cit.*

TEYSSIER Paul : *Comprendre les langues romanes, méthode d'intercompréhension*, Chandeigne, 2004.