

INTÉGRER LES LANGUES AU CŒUR DES APPRENTISSAGES. POLITIQUE, ÉCONOMIE ET DIDACTIQUE DE L'INTERCOMPRÉHENSION

Pierre ESCUDÉ*

Résumé : Sous le mot nouveau d'*intercompréhension* se cache une réalité intuitive et bien souvent pratiquée par chacun d'entre nous, quand nous sommes dans des « pays étrangers », et même parfois en classe, en situation d'apprentissage. Nous reconnaissons sous des mots, des formes, de « langue étrangère » des formes qui nous sont connues. Un apprentissage organisant l'intégration des langues entre elles permet de comprendre le fonctionnement de nombreuses langues. La compréhension des langues permet de mieux préparer la production en ces langues. Mais pour quelle raison cette modalité d'apprentissage circulaire n'est pas (encore) en place dans nos systèmes scolaires ? Après une étude historique des rapports entre didactique d'apprentissage des langues et représentation politique des langues, nous verrons comment, à l'heure actuelle, plus rien n'empêche l'intercompréhension d'apporter sa plus-value aux apprentissages. Nous explorerons les grandes lignes de l'intercompréhension intégrée et les bénéfices qu'il peut apporter à la langue première, aux langues et au plurilinguisme, aux capacités d'apprentissage disciplinaire dans leur ensemble, et à un meilleur épanouissement des élèves dans le système éducatif.

Mots-clés : intercompréhension ; didactique ; intégration des langues et des disciplines ; épistémologie.

Resumo: Por baixo da expressão *intercompreensão* se esconde uma realidade intuitiva e com frequência praticada por cada um de nós, quando nos encontramos em « países estrangeiros », e mesmo às vezes em sala de aula, em situação de aprendizagem. Sob palavras em « língua estrangeira », reconhecemos formas que nos são conhecidas. Um aprendizado que organiza a integração das línguas entre elas possibilita a compreensão do funcionamento de diversas línguas. A compreensão das línguas permite, por sua vez, de melhor preparar a produção nessas línguas. Mas por que razão esta modalidade de aprendizado circular (ainda) não é utilizada nos sistemas escolares ? Após um estudo histórico das relações entre didática das línguas e representação política das línguas, veremos como, atualmente, nada mais impede à intercompreensão de favorecer o aprendizado escolar. Exploraremos as grandes linhas da *intercompreensão integrada* e os benefícios que ela pode proporcionar à língua primeira, às línguas em geral e ao plurilinguismo, às capacidades de aprendizado disciplinar como um todo e a uma melhor realização dos alunos no sistema educativo.

Palavras-chave : intercompreensão, didática, integração das línguas e das disciplinas, epistemologia.

I. QU'EST-CE QUE L'INTERCOMPRÉHENSION INTÉGRÉE ?

* Pierre Escudé est maître de conférences en didactique des langues, IUFM - Université de Toulouse II. Il a conçu et piloté le programme européen *euro-mania*. Il a publié en 2010 avec Pierre Janin *L'intercompréhension, clef du plurilinguisme*, CLE international. E-mail : pierre.escude@univ-tlse2.fr

Chaque individu en fait l'expérience chaque jour : les langues sont constamment en contact et il n'y a pas de véritable frontière entre elles. On n'entre jamais mieux dans les langues qu'en s'en servant comme instruments et non comme fétiches : c'est ce que répond la simple Martine à la docte Philaminte « Quand on se fait entendre, on parle toujours bien¹. »

Ces quelques points ainsi exposés pourraient résumer à eux seuls ce qu'est l'*intercompréhension intégrée*. C'est par les langues que l'on apprend les connaissances, les compétences et les comportements des programmes scolaires ; ces langues sont elles-mêmes intégrées entre elles. L'*intégration* est le maître mot de cette méthodologie d'apprentissage et la *didactisation* des contacts (entre langues ; entre langues et contenu disciplinaire) en est la clef. Attention : il ne s'agit pas ainsi de devenir miraculeusement polyglotte ni même d'apprendre parfaitement telle ou telle langue, mais d'apprendre à apprendre les langues et les disciplines scolaires. En un mot, de saisir de l'intérieur le fonctionnement du langage qui est au cœur de toutes les dynamiques d'apprentissage et de toute maîtrise de compétence, en milieu scolaire comme en dehors de l'école.

Le manuel européen *euro-mania* (ESCUDÉ², 2008), par ailleurs premier manuel scolaire commun à différents pays européens, propose pour un public d'élèves de 8 à 11 ans une telle méthodologie. Ses différentes expérimentations ont permis d'évaluer les bénéfices auprès des élèves dans les domaines de compétence métalinguistique (maîtrise du code de la langue première), plurilinguistique (par transfert de langue à langue), cognitif (sur les facultés d'appréhender des contenus disciplinaires parfois appelés *non linguistiques* – GAJO, 2009) et comportemental (par un changement d'attitude vis-à-vis de tout élément considéré comme nouveau ou étrange, comme par rapport à la structure scolaire dans son ensemble, contribuant ainsi à une meilleure réussite scolaire des élèves impliqués).

Or, une telle didactique de l'intégration langagière ne va pas de soi dans l'Institution scolaire. Celle-ci, considérablement adossée au projet de société d'une nation donnée, en épouse consciemment ou non les préalables idéologiques. Et la langue, la langue nationale souvent unique, a été le creuset de l'ensemble des comportements qui font qu'une société doit être une communauté soudée à sa propre réalisation. La mise en place de ce projet reste l'un des desseins essentiels d'une école nationale : revenir sur ces pratiques semble alors une rupture d'un pacte immémorial.

Depuis quelques générations cependant, la réalité de la circulation des langues et de leur importance dans les commerces de tout ordre qui sont désormais de nature mondiale et interconnectée, la reconnaissance de la diversité des composantes internes à chaque nation – « langues régionales » d'abord, langues d'immigration plus tard, langues

¹ Molière, *Les Femmes savantes*, 1672, acte II, scène 6.

² Le site pédagogique commun www.euro-mania.eu et le manuel édité en 7 langues d'apprentissage (portugais, espagnol, catalan, occitan, français, italien, roumain) sont issus d'un programme européen (2005-2008) conçu et piloté par Pierre Escudé.

nationales de pays limitrophes évidemment – imposent de fait un renouvellement de notre manière d’envisager les langues (à commencer par la « langue première »), leur représentation et leurs pratiques d’apprentissage.

On ne saurait penser ou parler didactique sans envisager, on le voit, d’avoir une conscience claire du contexte politique dans laquelle elle s’insère. Aussi, avant d’exposer les grands traits de la méthode de l’intercompréhension intégrée, nous souhaiterions revenir sur l’épistémologie de sa conception, en grande partie liée à l’idée universaliste et française de la langue et donc à l’histoire sociale de son évolution, notamment en France. C’est un espace passionnant où l’on traite d’histoire et de philosophie du langage, jamais détaché de conceptions politiques, souvent actuelles. Une fois ce terrain éclairé, nous envisagerons alors la manière, pour nous vitale, de proposer à l’école d’aujourd’hui des possibilités d’*intégrer* l’intercompréhension pour le bénéfice des élèves et du système scolaire en son entier.

L’intercompréhension, on le pressent, est une façon simple d’envisager le rapport aux langues, qui est un rapport complexe. Cette complexité ne doit pas nous arrêter ou nous irriter : elle nous dit tout simplement que la langue n’est pas *une*, et qu’il n’est pas compliqué d’en apprendre d’*autres*.

II. LANGUES EN CONTACT, MAIS APPRENTISSAGE ÉTANCHES : QUELS ENJEUX ?

Hormis dans des communautés sociales ou langagières fermées, force est de constater que chaque regroupement humain, de la salle de classe au quartier, de la ville à l’état, au Brésil, en Europe ou dans le monde, est éminemment multilingue. Ainsi la communauté de près d’un demi-milliard de citoyens de l’Europe des 27, premier espace économique au monde, est-elle composée de 23 langues officielles et nationales ainsi que d’une soixantaine d’autres, parfois importantes ou prestigieuses comme l’occitan ou le catalan, qu’on appelle parfois « régionales ». La diversité linguistique est devenue une réalité que personne ne saurait nier. Le plurilinguisme, capacité d’un individu à comprendre ou produire à des degrés divers plus de deux langues, semble donc un horizon évident vers lequel les systèmes éducatifs de nos espaces politiques doivent mener³.

Or, loin d’être didactisé, ce contact des langues ne trouve pas de déclinaison dans nombre de système éducatif, hormis l’apprentissage de plus en plus précoce et de plus

³ CECRL, *Cadre Européen Commun de Référence des Langues*, Conseil de l’Europe, 2001. Texte en ligne : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf. Le premier chapitre (9-14) « définit les buts, les objectifs et les fonctions du *Cadre de référence* à la lumière de la politique générale en langues du Conseil de l’Europe et, en particulier, de la promotion du **plurilinguisme** en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l’Europe. » Une lecture attentive de ce texte fondateur, devenu depuis 2005 texte d’appui de toute la politique linguistique de l’Education Nationale de France, montre à quel point il apporte quantité d’éléments fondamentalement nouveaux sur la représentation, la pratique, la didactique des langues en circulation dans l’Education, et à quel point n’est pas suivi d’effet par l’Institution.

en plus long d'une seule langue – bien souvent, l'anglais⁴. Comment expliquer cette réponse unique à une situation universelle, et en un sens, cette absence de réponse à la situation désormais universelle de réalité qui est la *normalité du contact des langues* ?

L'incapacité des systèmes éducatifs à proposer un enseignement plurilingue qui prenne en charge la réalité d'apprenants eux-mêmes traversés de langues pose question. Un des grands spécialistes actuels de la didactique des langues, Laurent Gajo, pointe l'intrication des aspects *didactiques* et de l'organisation du système éducatif, de son institution *politique* :

« Introduire le plurilinguisme comme enjeu pour l'institution scolaire exige en premier lieu une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle présente socialement et incarnée par la communauté des élèves. Pour aller vers des stratégies de diversification, pour que le plurilinguisme ne reste pas le fait de l'élève mais devienne la préoccupation de l'institution ou des institutions éducatives, un effort important reste nécessaire (GAJO, 2012-195). »

Les solutions durables qu'on apportera au système éducatif doivent prendre en considération la réalité politique qui bâtit ce système tel qu'il est. Toute greffe sur le corps doit prendre avec la plus grande attention ce qu'est ce corps, sous peine de rejet. Or, c'est cette greffe qui fera donner du fruit au corps.

Une archéologie de la didactique des langues

L'école est le lieu où se construit et se réalise la transmission des intentions d'une société organisée. La *didactique* de cette transmission révèle en retour ce que sont les intentions et les structures du pouvoir dominant la société en question.

Le pli du monolithisme politique : langue et nationalisme

Le cas de la France n'est pas isolé, mais symptomatique d'une gestion monolithique des rapports à envisager entre l'unicité d'un état et la diversité de ses réalités langagières et culturelles. La France est l'un des états les plus « multilingues » d'Europe : le territoire métropolitain comprend des langues romanes, des langues germaniques, une langue celte (le breton) ainsi que le basque, langue que les linguistes nomment « pré-indo européenne » et qui préexiste à l'ensemble de toutes les autres... Y sont nombreuses (français, occitan, catalan, franco-provençal, corse) et ultra-majoritaires les langues de la famille romane (ESCUDE, 2011a). Ces langues d'ailleurs ne correspondent pas à des frontières politiques : le français est également parlé historiquement en Suisse et en

⁴ Cet apprentissage de plus en plus précoce et de plus en plus long (11 ans en France pour 95% des écoliers) ne mène pas à des résultats satisfaisants si l'on en croit les enquêtes PISA (Programme for International Student Assessment, <http://www.oecd.org/pisa/pisaenfranais.htm>). En outre, PISA montre l'impact déterminant de la fréquence de la lecture sur la réussite scolaire, avec un différentiel de 100 points (soit 3 ans de scolarité) entre non lecteur (score : 450), un élève lecteur 30 minutes par jour (510) et un élève lecteur pendant 2 heures par jour (550). L'importance vitale de la fréquentation de l'écrit, notamment dans la compétence de *compréhension* sera traitée plus bas.

Belgique, le franco-provençal en Suisse et en Italie, l'occitan en Italie et en Espagne, le catalan en Espagne également.

Or, la langue française, devenue langue de pouvoir s'impose dès la fin du 17^e siècle dans les échanges politiques et marchands du domaine royal français absolutiste :

« Pour accoutumer les peuples à se plier au roi, à nos mœurs, et à nos coutumes, il n'y a rien qui puisse plus y contribuer que de faire en sorte que les enfants apprennent la langue française, afin qu'elle leurs devienne aussi familière que les leurs, pour pouvoir pratiquement si non abroger l'usage de celles-ci, au moins avoir la préférence dans l'opinion des habitants du pays⁵ ».

L'instrumentalisation de la langue au service d'un enjeu impérialiste d'une nation ou d'un état n'est pas nouveau et définit sans doute ce qu'est le nationalisme : une communauté d'intérêts et de valeurs ne reconnaissant pas de diversité en son sein et assurée de sa supériorité vis-à-vis d'autres communautés. La sentence du grammairien castillan Nebrija sert d'étymon à la construction des nations européennes au moment de la Renaissance, et ouvre l'époque moderne et ses incessants conflits : « La lengua siempre es compañera del imperio. » A l'unicité politique du pouvoir, à ses frontières géopolitiques distinguant le dehors du dedans, le bon du mauvais, le supérieur de l'inférieur, le même, le rassurant de l'autre, le dangereux, l'unité de la langue rajoute une conception mentale et morale de l'usage de la langue et de sa définition. Les nations élevées auront une langue académique, normalisée, et la plus haute de ces nations – longtemps, le royaume de France – aura la gloire de détenir une langue autoproclamée universelle et considérée par ses sujets comme ses voisins comme telle, et par le retour d'une boucle d'autolégitimation, lui assurant respect, prestige et pouvoir⁶.

Mais ce qui va nous intéresser ici est la diffusion de cette idéologie auprès du grand corps du peuple du royaume de France, devenu durablement à partir des années 1870-1871 et d'une nouvelle guerre, perdue celle-ci contre « l'ennemi » de langue allemande, République française. La République doit faire face à l'Empire prussien. C'est donc un réflexe impérial qui prend vite le dessus sur l'idéal républicain, légitimé par l'idée

⁵ Colbert (1666), cité par V. Adoumié, Ch. Daudel, J.-M. Escarras, C. Jean, *Les Régions françaises*, Hachette supérieur, 2013. A même époque, le grammairien Bouhours signe l'équation entre pouvoir politique et pouvoir langagier : « Notre grand Monarque [Louis XIV] tient le premier rang parmi les heureux génies et il n'y a personne dans le royaume qui sache le français comme il sait. (...) Il parle si bien que son langage donne une véritable idée de la perfection de notre langue », *Entretiens d'Ariste et d'Eugène*.

⁶ « La France est une personne. La personnalité, l'unité, c'est par là que l'être se place haut dans l'échelle des êtres. Chez les animaux d'ordre inférieur, poisson, insectes, mollusques et autres, la vie locale est forte. (...) La centralisation est plus complète à mesure que l'animal monte dans l'échelle. Les nations peuvent se classer comme les animaux. (...) Le peuple le mieux centralisé est aussi celui qui par son exemple, et par l'énergie de son action, a le plus avancé la centralisation du monde. », Jules Michelet, *Tableau de la France*, 1861, 75.

qu'autogénère l'élite française, industrielle, bourgeoise ou administrative, centralisée dans ses réflexes culturels et politiques par deux siècles d'absolutisme et de préfectoralisme, qu'il ne saurait y avoir en France qu'une seule langue, les autres étant soit étrangères à sa sphère identitaire, soit devant être reléguées au rang de non-langues – multitude des *patois*, langues de serviteurs ou de petit peuple.

L'école de la République, de cette date au dernier tiers du 20^e siècle, enseigne dans une seule langue l'unicité du Corps de la France : unicité de la langue de France, et unicité de son histoire et de sa littérature qui sont les deux faces de la légitimation politique et poétique de sa propre réalité sociale et symbolique. Or, depuis la création de l'école populaire, école qui encadre 99% de la population française de 8 à 13 ans⁷, la réalité langagière de la France est celle du multilinguisme⁸. On va donc expliquer aux enfants qui ne parlent pas français ou qui sont bilingues qu'il n'existe qu'une seule langue.

Une grande mythographie est donc inventée qui doit expliquer la nécessité et la valeur positive de ce monolithisme : géographie, histoire, littérature, étude de la langue, tout concourt à l'unicité de l'identité française. Il n'y a en France qu'un peuple, qu'une langue. Les autres langues constitutives de l'entité politique française sont refoulées⁹. Leur réalité historique propre est démonétisée¹⁰. Leur pouvoir d'expression poétique est nié¹¹. L'application systématique du monolinguisme est faite souvent par la

⁷ Le nombre de bacheliers est de 1% dans la population française jusque dans les années 1930, soit 50 ans après la création de l'École de la République. Ce taux passera à 5% en 1950, 19% en 1969, 80% en 2000.

⁸ La grande enquête linguistique de 1863 du Ministre de l'Instruction publique Victor Duruy révèle tout à la fois cette réalité du multilinguisme de la société française et la nécessité du monolinguisme pour le pouvoir politique français, M. de Certeau, D. Julia et J. Revel, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 1975 ; F. Furet et J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris : éditions de Minuit, 1977 ; E. Weber, *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale (1870-1914)*, Paris : Fayard, 1983 [1976 Stanford University Press].

⁹ « A l'âge de cinq ans, j'ai été brutalement transplanté – huit heures par jour – dans une école (...) en laquelle ma langue maternelle non seulement ne se parlait pas mais était interdite. (...) L'école primaire se mit donc à produire en moi une structure mentale parallèle. Le cloisonnement était parfaitement étanche. Il est à peine besoin d'ajouter que le rejet du patois faisait partie d'un mépris d'ensemble. Le système français fonctionnait en autarcie, non seulement sans rien emprunter, mais en dévalorisant tout l'enseignement », Yves Bourdet, *Eloge du patois ou l'itinéraire d'un occitan*, Galilée, 1977.

¹⁰ « Les aliments même étaient un sujet d'éloignement entre les deux races [du Nord et du Midi] ; les mangeurs d'ail, d'huile et de figues rappelaient aux Croisés l'impureté du sang mauresque, asiatique, le Languedoc leur semblait une autre Judée. (...) La brutalité provençale, capricieuse et violente comme son climat ; l'âpreté gasconne du rude pays d'Armagnac, sans pitié, sans cœur, faisant le mal pour en rire ; les durs et intraitables montagnards du Rouergue et des Cévennes ; les sauvages Bretons aux cheveux pendants – race de silex et de caillou -, tout cela dans la saleté primitive, baragouinant, maugréant dans vingt langues que ceux du Nord croyaient espagnoles ou mauresques. Cette diversité de langues était une terrible barrière entre les hommes. », Jules Michelet, *Notre France. Sa géographie. Son histoire*. Paris, Marpon et Flammarion, 1886, 127.

¹¹ « On ne peut contester que la création d'une langue littéraire élevée ait rencontré là des obstacles que toute l'habileté du monde n'a pu entièrement surmonter : trop de mots ont gardé l'odeur de la boue et même du fumier où ils avaient vécu, et la répandent autour d'eux quand on les emploie. (...) Un poète provençal à Paris ne serait fatalement qu'un amuseur et un comédien. », Gaston Paris, *Penseurs et poètes*, 1896. Le philologue français parle ainsi de Frédéric Mistral qui reçoit en 1904 le prix Nobel de littérature

répression¹². Les langues autres que le français sont cantonnées aux recoins géographiques de l'espace politique¹³ ; mais l'occitan, qui représente à lui seul un tiers de l'espace géographique français et, il y a un siècle exactement, un quart de ses citoyens, pose un certain problème. Chacun sait son passé prestigieux, sa littérature et son histoire, les liens qui l'unissent avec tant de langues romanes, dont le portugais, le catalan, le castillan, l'italien, et bien évidemment le français.

Mais il ne saurait alors y avoir deux langues en France, car il ne peut y avoir « deux France¹⁴ ». Il s'agira donc, ni plus ni moins, de nier l'existence de la langue occitane – comme des autres langues ainsi que des *variantes* populaires de la langue française - et des compétences de ses locuteurs, ou alors de n'admettre qu'une fragmentation orale de cette langue, mais qui ne peut en aucun cas dessiner un espace géolinguistique, de la même manière que ses locuteurs ne sauraient se définir en un *peuple*, une *nation*¹⁵. On

pour une œuvre entièrement écrite en langue occitane. Quand en 1945 la poétesse chilienne Gabriela Godoy reçoit à son tour le prix Nobel de littérature, première femme et premier auteur d'Amérique latine, c'est sous le nom de Gabriela Mistral qu'elle le reçoit en l'honneur du poète occitan.

¹² « Le patois est le pire ennemi de l'enseignement du français dans nos écoles primaires. La ténacité avec laquelle dans certains pays, les enfants le parlent entre eux dès qu'ils sont libres de faire le désespoir de bien des maîtres qui cherchent par toutes sortes de moyens, à combattre cette fâcheuse habitude. Parmi les moyens il en est une que j'ai vu employer avec succès dans une école rurale de haute Provence... Le matin, en entrant en classe, le maître remet au premier élève de la division supérieure un sou marqué d'une croix faite au couteau... Ce sou s'appelle : le signe. Il s'agit pour le possesseur de ce signe (pour le « signeur » comme disent les élèves) de se débarrasser du sou en le donnant à un autre élève qu'il aura surpris prononçant un mot de patois. Je me suis pris à réfléchir au sujet de ce procédé... C'est que je trouve, à côté de réels avantages, un inconvénient qui me semble assez grave. Sur dix enfants, je suppose qui ont été surpris à parler patois dans la journée, seul le dernier est puni. N'y a-t-il pas là une injustice ? J'ai préféré, jusque-là, punir tous ceux qui se laissent prendre. » Correspondance générale de l'Inspection primaire, 1893.

¹³ C'est une des lectures que l'on doit faire de la fameuse diatribe de Barère, bilingue français-occitan, lors de l'épisode de Terreur de la Révolution française : « Le fédéralisme et la superstition parlent bas Breton ; l'immigration et la haine de la République parlent Allemand ; la contre révolution parle l'Italian, et le fanatisme parle Basque. Cassons ces instruments de dommage et d'erreur. », Bertrand Barère, *rapport du Comité de Salut public* du 8 Pluviôse An II (1791). On remarque la mise en équation de langues doublement condamnées : elles sont langues périphériques, abouchées au pouvoir religieux des Ténèbres, contre la langue centrale, langue laïque et universelle. On retrouvera à chaque siècle la même rhétorique. Ainsi, Renan, concepteur de l'idée de Nation française à l'époque positiviste : « Jamais un musulman qui sait le français ne sera un musulman dangereux. (...) Le fanatisme est impossible en français », « Conférence faite à l'Alliance pour la propagation de la langue française », (1888), *Œuvres Complètes*, Paris, Calmann-Lévy, 1947-1961, tome II. Ou encore, il y a quelques années, l'Union des Athées lors d'une allocution dominicale sur le radio de Service public France Culture : « En France et dans le monde, le français a été la langue raisonnable qui a fait sauter la tenaille constituée d'un côté par le latin et l'arabe cléricaux et de l'autre par les dialectes désunis » (10 novembre 1999).

¹⁴ Gaston Paris, « Les Parlers de France », *Revue des Patois Gallo-Romans*, 1888, 7, 161-175.

¹⁵ Cet abandon organisé de l'identité culturelle et linguistique est par ailleurs largement facilité et admis par les populations elles-mêmes par le biais d'un transfert d'autres gains : la mise en place de nouvelles technologies apportant un progrès individuel ou collectif important, l'accès à la fonction publique d'Etat, etc.... L'Etat, notamment par une politique impérialiste et un réel développement économique, a les moyens de troquer cette perte identitaire par un gain. C'est lorsque l'Etat n'a plus ces moyens (à partir des années 1960) que se pose le problème, irrésolu à ce jour, de « l'identité française ». Le retour à la réalité de ce qu'est la nation est une voie de résolution. Récemment, le penseur « de la complexité » Edgar

le voit, « Le lien est étroit entre la philologie et le sentiment national¹⁶ ». Et c'est ce pli qu'il faut considérer comme matriciel pour expliquer encore aujourd'hui les fonctionnements didactiques dans l'apprentissage de la langue nationale et des autres langues dans la verticalité des échelons de l'Institution scolaire¹⁷.

Linguistique, internationalisme, intercompréhension

Pourtant, à l'époque même où les idées nationalistes sont chauffées à blanc – et vont s'imposer, depuis la fin de la première Guerre mondiale jusqu'à la décolonisation des années 1960-1970¹⁸ – une autre pensée voit le jour. Celle-ci consiste à proposer une véritable *didactisation* de l'équation posée entre l'unicité d'un destin politique et la réalité des diversités des situations historiques, linguistiques et culturelles. La réalité du contact des langues est perçue en dehors du prisme de l'apriori idéologique.

La première condition de l'apprentissage est de n'être pas « exproprié de son langage », plaide le sémanticien Michel Bréal dès la mise en place de l'école de la République¹⁹. Dans le droit fil de ces initiatives, le phonéticien Paul Passy²⁰ recommande de démarrer

Morin en fait une proposition : « Ainsi pourrait-on écrire dans la Constitution que la France est une république laïque, une, indivisible et multiculturelle, ce qui affirmerait une réalité de fait qui doit échapper et à l'homogénéisation qui ignore les diversités (III^e République) et au communautarisme qui désunit », « Du progrès au pacte social, les pistes pour sortir de la crise de civilisation », *Le Monde*, 4 mai 2012 (dialogue avec le candidat François Hollande).

¹⁶ Pierre Nora, « L'Histoire de France de Lavisse. *Pietas erga patriam.* », *Les lieux de Mémoire*, II, La Nation, Paris, Gallimard, Bibliothèque illustrée des Histoires, 1986, 318.

¹⁷ Ainsi, en mars 2013, le Président du Comité Consultatif réuni par Mme la Ministre de la Culture afin de trouver des solutions législatives à la ratification de la Charte européenne des langues minorées et régionales, ne dit pas autre chose lorsqu'il s'agit de préconiser la reconnaissance des langues de France dans l'Education Nationale : « Une section du peuple ne peut s'arroger un droit sur le peuple. » On se rappelle de ce que conclut Kundera de l'invasion soviétique de son pays, en 1968 : « Pour liquider les peuples (...) on commence par leur enlever leur culture. On détruit leurs livres, leur culture, leur histoire. Et quelqu'un d'autre leur écrit d'autres livres, leur donne une autre culture et leur invente une autre histoire. Ensuite, le peuple commence lentement à oublier ce qu'il est et ce qu'il était. Le monde autour de lui l'oublie encore plus vite. – Et la langue ? – Pourquoi nous l'enlèverait-on ? Ce ne sera plus qu'un folklore qui mourra tôt ou tard de mort naturelle. », *Le livre du rire et de l'oubli*, Paris, Gallimard, 1979, 258.

¹⁸ Et être balayées par un autre pouvoir, non territorialisé, qui est celui de la « finance internationale » dont la langue de travail est le « Wall Street English », l'un des étymons de la « langue de communication » publicitaire et, de plus en plus, scolaire.

¹⁹ « Nous avons déjà dit qu'il ne faut pas enseigner le français comme une sorte de latin, mais qu'il faut l'appuyer autant que possible à la langue populaire, dont il est le correctif et l'idéal. (...) L'élève qui arrive à l'école avec son patois est traité comme s'il n'apportait rien avec lui ; souvent même on lui fait un reproche de ce qu'il apporte et on aimerait mieux la table rase que ce parler illicite dont il a l'habitude. Rien de plus fâcheux et de plus erroné que cette manière de traiter les dialectes (...) N'est-ce pas là le premier des biens de ne pas être exproprié de son langage pour adopter exclusivement celui de Paris ? », Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, 1872, 59-63.

²⁰ Fils de Frédéric Passy, abolitionniste et féministe qui reçoit en 1901 le premier prix Nobel de la paix, Paul Passy est une figure du christianisme social en France. Professeur à l'EPHE, il fonde l'association phonétique internationale qui souhaite réguler avec un alphabet commun toutes les distinctions graphiques qui ôtent l'idée de variation et inscrivent la langue orthographiée comme mesure infrangible de l'identité de peuples et d'Etats séparés.

la lecture et l'écriture « dans la langue maternelle de l'enfant ». La même année 1903, le sociologue Gabriel Tarde milite pour la prise en compte des compétences bilingues : « Il n'est rien de plus inintelligent (...) que la proscription des patois et des sentiments qu'ils inspirent²¹ ». Un autre éminent sociologue, Emile Durkheim, plaide en Sorbonne dans ses *Cours pour les candidats à l'agrégation prononcé en 1904-1905*²² en faveur d'une comparaison des codes langagiers qui mène à une « pensée logique²³ ». La déclinaison politique de ce discours comparatiste, immanent, rationnel, humaniste, est formalisée par le philosophe et homme politique socialiste Jean Jaurès, lui-même bilingue français-occitan, auprès des « enfants du peuple » et pour leur bénéfice individuel et collectif :

« J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol. Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à trouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais. Et ils se sentiraient en harmonie naturelle, en communication aisée avec ce vaste monde des races latines, qui aujourd'hui, dans l'Europe méridionale et dans l'Amérique du Sud, développe tant de forces et d'audacieuses espérances. Pour l'expansion économique comme pour l'agrandissement intellectuel de la France du Midi, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs²⁴. »

²¹ H. Terral, *La Langue d'Oc devant l'école (1789-1951) entre lutte et répressions, la place accordée à l'occitan dans l'enseignement (textes choisis)*, Institut d'Etudes Occitanes, Puylaurens, 2005, p. 138.

²² Regroupés et publiés sous le titre de *L'évolution pédagogique en France*, Paris : Alcan, 1938.

²³ « Un mot français, un mot anglais et même, le plus souvent, un mot allemand, se recouvrent exactement, au moins dans la généralité des cas, et ces coïncidences sont destinées à devenir de plus en plus fréquentes. Il en résulte que la transposition d'un terme d'une langue dans l'autre se fait sans difficulté et presque inconsciemment. (...) Mais ce qui serait possible, c'est d'instituer délibérément des exercices méthodiques et répétés de vocabulaire. Pourquoi ne pas dresser l'enfant à se rendre perpétuellement compte du sens des mots qu'il emploie ? Il faudrait, en quelque sorte, l'amener à définir à chaque âge les termes de son vocabulaire, l'inciter sans cesse, par tous les moyens, à prendre conscience de ses idées. Ces exercices, d'ailleurs, gagneraient à ne pas se faire au hasard ; les mots sur lesquels on appellerait son attention pourraient être groupés rationnellement, suivant leurs rapports étymologiques, ou suivant leurs rapports de sens, suivant les cas. Car il faut employer toutes les combinaisons. Toute une discipline, dont je me borne à indiquer le principe, est à instituer en vue de ce but même, dont on pourrait atteindre les meilleurs fruits, si elle était appliquée avec suite et méthode. »

²⁴ *Revue de l'enseignement primaire* du 15 octobre 1911. Il nous faut noter ici que c'est au cours d'un voyage au Brésil que Jaurès développe cette théorie pratique et politique de l'enseignement des langues.

Les pratiques sociales et éducatives de l'intercompréhension sont posées par Jean Jaurès qui en dessine les traits didactiques (comparaison organisée des langues de même famille à l'écrit comme à l'oral) et en entrevoit les bénéfices politiques et économiques : parler la langue de l'autre permet de commercer avec lui, de n'être plus en condition d'hostilité et d'étanchéité.

L'*intercompréhension* telle que nous la développons désormais depuis la fin des années 1990 doit cependant son nom et sa conceptualisation à une lignée de la linguistique francophone, c'est-à-dire périphérique de l'autorité philologique proche du pouvoir central, qui enferme chaque langue dans un carcan de verticalité et d'étanchéité, dressant des langues un tableau semblable à celui des espèces animales ou des régimes politiques – au sommet duquel se trouvant l'indépassable langue universelle, centralisée et expansionniste²⁵. Il nous faut ici rappeler les principales étapes de cette naissance (ESCUDE, 2011b).

Répondant à la négation de l'existant occitan par Gaston Paris, le linguiste Charles de Tourtoulon apporte en 1890 la preuve d'une territorialisation des parlers, concomitante d'une domination de la langue française sur le territoire historique occitan. Les locuteurs occitans n'ont plus conscience d'être dans une langue, une histoire, une littérature. Cependant, leurs compétences pragmatiques apportent un certain nombre de faits dont celui de savoir que, malgré les différences dialectales, ils sont dans la même langue, en capacité de compréhension et de production. Ce faisant, ils ont la compétence de savoir qu'ils entrent en compréhension aisée ou malaisée avec les langues qui sont en contact de la langue occitane – parlers français, italiens, espagnols, catalans²⁶. La réponse à cette enquête est la mise en place d'un vaste *Atlas linguistique* qui traite davantage de l'évolution du mot que du système de la langue. L'Atlas a ainsi l'avantage de démontrer l'absence de plaque territoriale systématique de langues autres que le français, l'interpénétration sur plus de 90% du territoire (français-franco-provençal-

²⁵ « La France est une personne. La personnalité, l'unité, c'est par là que l'être se place haut dans l'échelle des êtres. Chez les animaux d'ordre inférieur, poisson, insectes, mollusques et autres, la vie locale est forte. (...) La centralisation est plus complète à mesure que l'animal monte dans l'échelle. Les nations peuvent se classer comme les animaux. (...) Le peuple le mieux centralisé est aussi celui qui par son exemple, et par l'énergie de son action, a le plus avancé la centralisation du monde », Jules Michelet, *Tableau de la France*, 1861, 149.

²⁶ « 1) Les gens du peuple du Midi de la France distinguent très nettement la langue d'oc des parlers étrangers environnants (piémontais, génois, italien, espagnol) et aussi des patois d'oïl ou *franchimans*. 2) Ils reconnaissent une parenté intime à tous les parlers qui s'étendent de la frontière italienne à Salses (Pyrénées-Orientales), à l'Océan et à Guéret, avec certaines différences suivant les régions. Ils reconnaissent une parenté moins rapprochée entre les patois du Midi de la France et le catalan. 3) Ils distinguent les principaux dialectes de la langue d'oc considérés dans leurs types (provençal, niçois, languedocien, gascon, rouergat, etc...) bien qu'ils ne sachent pas toujours le nom qu'il convient de donner à chacun de ces dialectes. 4) Ils distinguent leur parler des parlers d'oc qui l'entourent et, parmi ces derniers, ils signalent ceux qui sont plus ou moins apparentés avec leur propre parler. Ils constatent qu'il n'y a pas de rapport constant entre le degré de parenté et la distance géographique. 5) Ils ne sont point déroutés par les différences grammaticales entre les idiomes d'oc (...). » Charles de Tourtoulon, *Revue des Langues Romanes*, 1890, tome XXXIV, Paris : Maisonneuve, 25.

occitan-catalan) de phénomènes proches et la fragmentation absolue en kyrielles de mots de ce qui ne doit pas être constitué en langue, en *syntaxe*.

Vingt-trois ans plus tard, le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925) donne le nom d'*intercompréhension* à la compétence pragmatique définie par Tourtoulon. La même année 1913, Ronjat publie deux ouvrages capitaux sur la gestion langagière de l'unique et de la diversité. La première thèse, *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue*, traite de la didactisation du contact des langues en un individu, le fils même du linguiste qui est en présence paritaire et précoce de deux langues, l'allemand et le français²⁷. On peut parler deux langues et n'être ni un apatride ou un traître à sa nation, ni dégénéré dans l'organisation phonétique, morphosyntaxique et lexicale de chacune de ses langues (TABOURET-KELLER, 2011). Bien au contraire, on observe que le transfert de langue à langue démultiplie les compétences du petit bilingue sur les codes de chacune des langues ainsi que sur le fonctionnement global du système langagier, menant le bilingue à des compétences plurilingues autonomes.

La seconde thèse²⁸ de Ronjat traite du contact de deux langues en un même espace. On pose qu'il y a un « fait d'*intercompréhension* » entre deux locuteurs de deux formes distinctes de la même langue occitane :

« Les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond. (...) Le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris. »

Le mot apparaît ici pour la première fois dans une définition de la langue tout à la fois *politique* (la langue se définit par une communauté de locuteurs dans un contexte culturel donné en dehors de toute considération idéologique) et *pragmatique* (l'interaction entre locuteurs distincts est rendue possible par des activités de compréhension et de production du fait de phénomènes langagiers : phonologiques, syntaxiques, lexicaux, para-verbaux que l'interaction active et conscientise). C'est parce que je parle et que ma parole est comprise, impliquant une interaction, que se met en

²⁷ Cet ouvrage, édité à Paris chez Champion, est appelé à être réédité et annoté par nos soins chez Peter Lang en 2013.

²⁸ *Syntaxe du provençal moderne*, Mâcon, Protat frères. Ronjat traite de la syntaxe pour répondre à Gaston Paris, pour qui un « patois » ne peut avoir de syntaxe propre. Le mot « provençal », à l'époque de Frédéric Mistral, est l'équivalent d'occitan aujourd'hui. On remarque également l'attention à une langue « moderne », c'est-à-dire pragmatique et vivante.

place une grammaire systématique dont je m'aperçois alors qu'elle précédait l'interaction. Je suis dans la langue au moment où je l'invente.

Langues et langage, cent ans après

Les réponses extraordinaires fournies par les travaux de Jules Ronjat vont rester lettre morte : un an après la parution de ces deux thèses qui didactisent le contact des langues (bilinguisme et intercompréhension vont de pair), la première guerre mondiale éclate. Elle va enterrer pour quelques générations encore la réalité du plurilinguisme au cœur des nations, et les solutions politiques et didactiques de sa prise en compte. Il ne sera pas indifférent que la même année 1951 voit deux événements de portée politique : une première loi française reconnaissant la possibilité de recourir aux « parlars locaux » (basque, breton, catalan, occitan) dans un système scolaire qui jusque-là les honnissait²⁹, et la constitution d'une première entité supranationale avec le Traité de Paris, mettant en place un marché unique du charbon et de l'acier. Ces entités infra et supranationales sont constitutives d'une reconnaissance de la pluralité des langues.

Ronjat participe à une autre révolution, puisqu'il est le relecteur du manuscrit posthume des *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure³⁰. Saussure définit le fonctionnement de la langue : chacune est constituée de deux mouvements contradictoires et inséparables qui la mettent en tension. Saussure nomme la première de ces forces « esprit de clocher » : c'est la fragmentation inévitable et nécessaire de la langue en dialectes, pour des raisons géolectales, mais également générationnelles ou encore sociolectales. La langue n'est jamais une, car toujours dans un contexte de locuteurs eux-mêmes définis par leur âge, leur fonction, leur groupe social, et bien évidemment les données historiques et géographiques qui les caractérisent. Le second mouvement consubstantiel à la langue est nommé « force d'intercourse » par Saussure. Il s'agit ici de la nécessité de fusion des dialectes, *intercompréhensifs* au sein d'une grammaire et d'une conscience communes. Selon qu'un appareil politique (dont l'école est l'un des bras les plus importants) formalise et impose la « force d'intercourse », la langue semblera davantage unifiée, codée. Mais le mouvement consistant à nier les variantes, les accents, les changements, les évolutions, est un mouvement qui va à l'encontre de la vie de la langue : toute langue, dans tous les cas, est amenée à se fragmenter. C'est le cas, par exemple, de l'anglais aujourd'hui, langue pourtant qui semble la plus universelle.

A l'époque contemporaine, c'est grâce à deux universitaires françaises, une didacticienne, Louise Dabène, et une linguiste, Claire Blanche-Benveniste, que

²⁹ On parlera de « langues régionales » lors de la promulgation des Circulaires d'application de la loi Deixonne du 6 janvier 1951, contemporaines du référendum sur la « régionalisation » de la France. Reconnaissance des langues « régionales » et réorganisation nationale par la décentralisation vont de pair.

³⁰ « Nous exprimons aussi nos plus vifs remerciements à M. Jules Ronjat, l'éminent romaniste, qui a bien voulu revoir le manuscrit avant impression, et dont les avis nous ont été précieux. » Ch. Bally, Alb. Sechehaye, *Préface de la première édition*, Genève, juillet 1915.

l'intercompréhension a trouvé sa place dans l'espace des langues et de leur commerce (ESCUDE-JANIN, 2010a ; CADDEO-JAMET, 2013).

Claire Blanche-Benveniste a travaillé sur la grammaire de l'oral. Dans les années 1960-1970, il était inconcevable de donner – surtout à l'école – une même réalité à la langue écrite comme à la langue orale³¹. Or, le constat prouvait que « le Français moyen se trouve dans une situation hautement bizarre : il n'écrit pas la langue qu'il parle et ne parle pas la langue qu'il écrit³² ». Le travail mené sur la langue orale (française) a prouvé qu'il s'agit bien de langue (française), mais insérée dans la réalité de la vie pragmatique de la langue, avec ses variantes, ses hésitations, ses accents, ses détours. Son observation montre que l'oral est bien plus que le seul brouillon d'un écrit qui serait, lui, parfait. Car ce « brouillon » porte la trace d'une cohérence de la pensée qui se dit, malgré les tours et les détours, les hésitations et les ruptures, par des moyens autres que le seul écrit « d'intercourse » mais qui sont également d'une grande cohérence grammaticale. Introduisant la réalité de la diversité au sein de la langue unique, le pas suivant était de retrouver la réalité de la similitude et des parallélismes dans des langues dites séparées, perçues comme étanches³³.

Car ce qui est universel, ce n'est pas la langue, malgré tous les appareillages politiques possibles. La seule universalité est celle du *langage*. Toute langue dit et représente le monde, et la place du locuteur dans le monde. Toute langue dit le présent et l'absent, le singulier et le pluriel, le masculin et le féminin, le passé et le futur, le proche et le

³¹ Là aussi, on peut expliquer cette dichotomie entre oral et écrit par la matrice idéologique de la langue unique et de la conception étanche et verticale qu'elle induit. Les *Instructions Officielles* concernant la conception et l'enseignement de la langue française sont les mêmes de 1923 à 1972 : « LA LANGUE FRANÇAISE - Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province, qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. Enrichir leur vocabulaire, habituer les élèves à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot propre, puis les amener peu à peu à grouper logiquement leurs pensées et leurs expressions, voilà un programme qui, en dépit de sa modestie, n'est pas de réalisation facile. Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale. » Tout est dit : enseigner une langue, c'est fortifier l'unité nationale ; certes. Mais la langue qui unit n'est *jamais* celle de l'enfant, du village, du quartier, de la province. C'est celle d'une « force d'intercourse » qui trouve son expression littéraire chez deux auteurs d'Ancien Régime et son expression politique dans les « représentants des vieilles familles de la bourgeoisie » de la « bonne société parisienne ». C'est le linguiste suisse Maurice Grammont – ami de Ronjat – qui définit ainsi l'étymon de la *Prononciation française* : « Cet ouvrage est destiné aux étrangers et aux provinciaux (sic) qui veulent se perfectionner dans la bonne prononciation française (...) celle de la bonne société parisienne, constituée essentiellement par les représentants des vieilles familles de la bourgeoisie. » (Paris : Delagrave, 1914).

³² Claude Duneton, *Parler croquant*, Paris : Stock, 1973, 179.

³³ La première déclinaison d'une méthode d'intercompréhension, avec sa rigueur linguistique, est *Eurom4* sous la direction de Claire Blanche-Benveniste, La Nuova Italia, 1997. Une équipe de linguistes pilotée par Elisabetta Bonvino a repris le projet et l'a décliné en *Eurom5*, Hoepli, La maison du dictionnaire, 2011.

lointain, etc... Ces éléments sont nos seuls universaux. La façon de les coder, elle, est historique et singulière – parfois aléatoire. Ce que l’intercompréhension va permettre, ce sera donc de repérer dans la langue *autre* tous les éléments qui sont *les mêmes*. Ce repérage fonctionnera évidemment par proximité des formes – phonétiques, syntaxiques, morphologiques, lexicales. Il se fonde sur la présence simultanée de plusieurs langues, et donc avant tout sur de l’écrit.

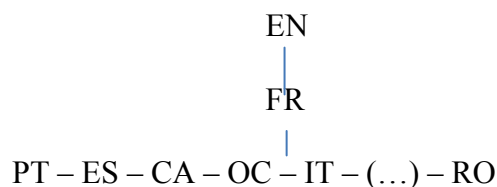
A grands traits, nous pouvons au travers du programme *euro-mania* décrire cette méthodologie active.

Les grands principes de l’intercompréhension, au travers du programme euro-mania

L’intégration des langues entre elles

Le principe premier est le *transfert*. L’élève ne part jamais de rien dans l’apprentissage. Par exemple, à partir de 8 ans, il sait lire. Jamais le professeur de « langue étrangère » ne lui apprendra à lire car celui-ci *transfère* immédiatement, inconsciemment, cette compétence première vers la langue seconde. En revanche, la mise en place de la lecture ne doit pas provoquer de fausse route phonologique : une bonne didactisation du rapport oral / écrit doit être réinventée. Il ne s’agit pas d’opposer l’oral et l’écrit, mais de résoudre grâce à l’oral ce qui serait de l’opacité écrite comme dans le segment {FR : les poules du couvent couvent} et de donner grâce à la trace écrite qui résiste à l’oral (évanescence de la trace orale, variations, bruits, accents...) un espace de travail permanent et durable sur la compréhension des discours et le fonctionnement des langues.

Le second principe est celui de la *simultanéité*. Les langues sont donc présentes ensemble dans l’activité d’apprentissage. Cela implique leur présence *écrite* ; cela implique également leur utilisation dans la conscience d’un *continuum* géolinguistique. Pour les langues romanes, ce continuum est le suivant : { portugais – (galicien) – castillan – catalan – occitan – français – italien – roumain }. Plus le continuum est riche, plus la notion de « famille » fonctionne, plus la *conscience de système* apparaît. Ce continuum fonctionne en réseau : ainsi l’anglais se greffe-t-il souvent à partir des deux langues de l’espace gallo-romain (occitan et français). Souvent, du fait de sa situation de langue-pont entre langues romanes de l’arc méditerranéen et anglais, le français est-il parfois à l’écart d’une chaîne souvent spectaculairement cohérente :



Dans un premier temps, et pour valeur propédeutique, les textes sont hyperdidactisés afin de faire apparaître les similitudes. Ainsi :

PT	A cabra branca canta no castelo.	A liberdade é a paixão da Universidade
ES	La cabra blanca canta en el castillo.	La libertad es la pasión de la Universidad
CA	La cabra blanca canta en el castell.	La llibertat és la passió de la Universitat
OC	La cabra blanca cantaen el castel.	La libertat es la passion de la Universitat
FR	La chèvre blanche chante dans le château.	La liberté est la passion de l'université
EN	The white goat sings in the castlle.	Liberty is the passion of the University
IT	La capra bianca canta nel castello.	La libertà è la passione dell 'Università
RO	Capră alb cântă în castel	Libertatea este pasiunea Universităţii

On remarque aussitôt le parallélisme frappant de ces phrases et de ces langues : même nombre de mots, même ordre (même syntaxe), morphologie (verbale, adjectivale, nominale) parallèle, lexique transparent. On remarque aussitôt certains points de rupture, ici mineurs : pour l'anglais (ordre adjectif + nom *versus* nom + adjectif pour les autres langues romanes), le français (traits graphiques saillants) et le roumain (postposition de l'article défini) qui sont trois langues plus éloignées (géographiquement, linguistiquement) de la famille en continuum de l'arc méditerranéen. On dira alors qu'il y a plus de vrais amis que de « faux-amis ». Cette sécurisation dans l'entrée en langue sera salutaire. Outre ces phénomènes d'ordre morphosyntaxique, c'est la prégnance de *ponts* entre langues malgré les petites différences d'ordre graphique. On en retiendra ici trois :

<i>Pont</i>	PT	ES	CA	OC	FR	EN	IT	RO
Suffixe	-dade	-dad	-tat	-tat	-té	-ty	-tà	-tate
Suffixe	-ão	-ón	-ó	-ion	-ion	-ion	-ione	-unea
Ca/Cha	ca-	ca-	ca-	ca-	cha-	ca-/cha-	ca-	ca-

Mais l'on conçoit que le repérage (SCHMIDELY, 2001 ; TEYSSIER, 2004) et la didactisation (MEISSNER & alii, 1999 ; ESCUDE, 2008) de ces éléments parallèles et des ruptures de parallélisme sera la porte d'entrée pour le repérage de transparence et la levée d'opacité. Le repérage des éléments de régularité est fondamental : il permet de traiter de la calculabilité des occurrences, de la prédictibilité des formes³⁴. Passée cette porte, l'entrée dans la langue, toute didactisée, sera la plus « authentique » possible.

Le troisième principe est de l'ordre de ce que le *CECRL* nomme *compétence partielle*. On travaille la compétence de compréhension écrite. Nos expériences européennes³⁵ prouvent qu'en 30-40 heures de travail en intercompréhension, les étudiants acquièrent un niveau B2 dans cette activité sur le nombre de langues travaillées – tandis que l'on estime qu'il faut 150h pour passer d'un niveau à l'autre sur une langue dans un

³⁴ C'est ce que fait inconsciemment le jeune enfant dans ses productions spontanées : «*I runned faster than you » ; « *Il a mourru » ; « *Vous disez, vous faisez »... C'est grâce à cette *prédictibilité* que la langue peut inventer : tous les néologismes sont construits sur la forme la plus régulière, celle du premier groupe, qui rassemble 96% des verbes des langues romanes (« podcaster, scanner, pédéhifier, zlataner... »)

³⁵ Groupes *Eurom5* (Roma III, Aix-en-Provence, Barcelone), *IC4+* (Toulouse, Barcelone, Perpignan, Palma), *ICE* (Reims)...

apprentissage tubulaire classique³⁶. On sait, depuis Ronjat, que la phase de production est conséquence d'une phase, parfois longue chez l'enfant, « d'emménagement linguistique », que construit et dynamise l'activité de compréhension écrite. C'est ce que visualise le schéma suivant (ESCUDE-JANIN, 2010a, 51) :

Progression appuyée sur l'intercompréhension

Habilité	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire	→					
Écouter				↙		
Parler				↘		
Écrire				↘		

Ce faisant, l'apprentissage des langues permet de traverser ce qui relève du langage (ses « universaux ») et de comprendre ce qui identifie chacune des langues (ses idiosyncrasies). Cette traversée, qui est un détour par rapport au code donné d'une langue sans distanciation à la famille dont elle est issue, permet la construction de la compétence métalinguistique. Cette compétence permet de penser le fonctionnement de la langue, de le maîtriser :

« Ce qui importe, ce n'est pas d'étiqueter, c'est de comprendre et d'enseigner à comprendre non seulement les états, mais les mouvements³⁷. »

Intégration des langues et des disciplines

Une telle intégration permet de traiter des langues non comme des « fétiches » mais comme des instruments d'apprentissages. Non comme objets mais comme sujets. C'est *par* les langues que l'on apprend : tout apprentissage ne fonctionne que par la compréhension active du *discours* qui le porte. Cette *inférence* est nécessaire si on ne veut pas tomber dans une étude descriptive d'un fonctionnement de texte. C'est par ailleurs le principe même de méthodologies qui commencent à se développer en Europe sous les acronymes anglais de CLIL (Content and Language *Integrated Learning*), francophone d'EMILE (Enseignement d'une Matière *Intégrant* une Langue Etrangère), espagnol d'AICLE (Aprentizaje *Integrado* de Contenidos y Lenguas Extranjeras). En retour, l'apprentissage intégré des langues permet aux utilisateurs de *manipuler* les langues, de les déconstruire et de les reconstruire : d'en maîtriser le fonctionnement (GAJO, 2001).

³⁶ Soit 450h en travail traditionnel communicationnel pour « monter » ce niveau de A1 à B2.

³⁷ Ferdinand Brunot, *La pensée et la langue, Méthodes, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, Paris, Masson, 1922, 12.

Dans le cadre d'*euro-mania*, le travail en intercompréhension demande dans un premier temps de construire une leçon disciplinaire (en mathématiques, sciences expérimentales, technologie ou histoire) du programme commun aux sept systèmes éducatifs concernés. Cette construction fonctionne suivant le principe de la « méthode expérimentale » : suite à l'exposition d'une situation problème, le maître fait émerger les savoirs naïfs des élèves servant à expliciter la situation : ce sont les hypothèses explicatives. Puis, à l'aide d'un dispositif prenant en compte des textes – ici en différentes langues – demandant des activités de documentation ou d'expérimentation, les élèves vont valider (ou invalider) les hypothèses premières, avant d'arriver ainsi à la situation finale qui fait émerger, avec le maître, le « savoir savant ». Toute cette longue phase ne fonctionne qu'en négociation (en langue de classe) permettant des va-et-vient sur les documents (en intercompréhension) servant de base à la méthode expérimentale. C'est-à-dire que le travail sur les langues valide la compréhension disciplinaire ; le travail sur le contenu disciplinaire mobilise des connaissances et des compétences en langues.

Intégration dans les curricula

Enfin, le véritable enjeu d'un apprentissage travaillant à l'intégration des langues entre elles et bénéficiant des transferts de compétences menés par leur mise en circulation, réside dans son intégration dans les curricula scolaires et universitaires. Cette intégration semble compromise par deux éléments : la matrice idéologique qui sous-tend les choix didactiques en termes d'apprentissage (de langues et de disciplines) ; mais également une certaine incapacité à adopter de nouvelles représentations sur les langues, et de nouvelles attitudes d'emploi des langues³⁸.

C'est cependant ce défi que nous devons relever pour apporter les bénéfices d'un apprentissage circulaire et dynamique des langues, là où sont mises en place les conditions de leur représentations (positives ou négatives), de leur présence (affirmée ou niée), de leur pratique (étanches ou ouvertes). C'est là l'enjeu de la création du premier manuel européen *euro-mania*. La façon d'aborder les langues est différente. De fait, la façon d'aborder les contenus le sera aussi. Les élèves apprendront ainsi que la science mathématique, par exemple, n'est pas strictement nationale, que 2 et 2 font 4 dans toutes les langues du monde :

« Il me paraît essentiel de montrer aux gosses qui sont l'Europe, que dis-je, le monde de demain, que les langues ne s'arrêtent pas aux frontières, que les hommes ont les mêmes aspirations de vie, une vision du monde souvent proche : à la fin de la pluie, un Français voit un arc-en-ciel là où l'Anglais voit un arc de pluie (rain-bow), l'Italien un arc du dauphin (arcobaleno), l'Occitan un arc de soie (arc-de-seda)... Il y a bien quelques

³⁸ « Le physicien Niels Bohr (1885-1962) l'avait bien compris : les idées nouvelles ne s'imposent pas parce qu'elles sont vraies, mais parce que l'ancienne génération a pris sa retraite », Michel Serres, *Le Monde*, 13 avril 2012, 13 ; « The difficulty lies not in the new ideas, but in escaping from the old ones, which ramify for those brought up as most of us have been, into every corner of our minds », John M. Keynes, *The General Theory of Employment, Interest and Money*, 1936.

différences mais ce qui les unit est plus fort. Par les temps qui courent, je ne crois pas qu'on puisse faire l'impasse de le rappeler³⁹. »

III. CE QUE PEUT ÊTRE L'INTERCOMPRÉHENSION POUR LE CONTINENT AMÉRICAIN

La longue « archéologie » des didactiques scolaires nous a semblé fondamentale. Il nous faut l'avoir à l'esprit pour comprendre pourquoi l'intercompréhension n'est pas (encore) inscrite dans les curricula (ESCUDE-JANIN, 2010b), pour tâcher d'éviter qu'elle ne soit dévoyée par certaines instrumentalisation, mais surtout pour comprendre ce qu'elle peut développer en milieu scolaire. Les principales instrumentalisation seraient en effet le retour à un comparatisme binaire, et de fait étanche, entre deux langues (français-espagnol, espagnol-portugais, etc...) ; ce serait également une « intercompréhension » qui ne prendrait en compte que les valeurs « politiques » des langues, et non leur capacité à faire entrer dans le fonctionnement de la langue : c'est-à-dire qui reprendrait l'idée d'une langue sans variante, ainsi que celle d'une « famille de langues » d'où seraient exclus les membres les plus faibles – qui souvent permettent de traiter en continuum et en famille la chaîne des langues.

L'intérêt immédiat d'un apprentissage des langues en intercompréhension est la mise en place d'une circulation de compréhension de l'ensemble des langues « officielles » du continent américain : portugais-brésilien, espagnol (deux langues qui ont le même nombre de locuteurs en Amérique du Sud), italien, présent dans les importantes communautés d'immigration au Sud comme au Nord, et bien évidemment français qui est langue officielle du Canada et langue importante des communautés caribéennes. Nous travaillons depuis 2009 avec une équipe de l'Université de California State University Long Beach au développement d'une méthode universitaire d'apprentissage de ces langues intégrant l'anglais. Des élèves et des étudiants maîtrisant la compétence de compréhension de cet ensemble de langues – comprenant l'anglais, langue pour importante partie romane – seraient, selon les termes toujours actuels de Jean Jaurès, en « communication aisée » avec près d'un tiers des citoyens du monde.

On saisit l'opportunité immense que constitue, pour chacun d'entre nous, sans doute aussi pour notre commune planète, et bien plus encore pour nos systèmes éducatifs l'enjeu et la mise en pratique d'un apprentissage des langues en intercompréhension.

COMPLÉMENT BIBLIOGRAPHIQUE

³⁹ J. Médélice, lexicographe à l'Université de Grenoble, in P. Escudé, « Programme Euromania : un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension », *Colloque international Dialogos en intercompreensão, Lisbonne, 5-8 septembre 2007*, organisateurs F. Capucho, A. Martins, Ch. Degache, M. Tost-Planet, Actes publiés par Universidade Catolica Editora, 39-47..

- BEACCO, J.-C., BYRAM, M. & alii, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp, 2010.
- BLANCHE-BENVENISTE C., « Langues, langage et apprentissage : les enjeux de l'intercompréhension », in *Actes du Colloque européen de Toulouse*, actes en ligne sur le site du programme http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=1, 2008.
- CADDEO, S. ; JAMET, M.-C., *L'Intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette, 2013.
- COSTE, D., & alii., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Didier LAL, 1994.
- DABÈNE, L., « Quelques réflexions à propos de la présence d'enfants allophones dans les institutions européennes et de l'influence des langues minorées sur la recherche en didactique des langues », in C. Burban, Ch. Lagarde, *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?* Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, 2007.
- ESCUDE, P., *Manuel euro-mania. J'apprends par les langues*, SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées / Commission Européenne, www.euro-mania.eu, 2008.
- ESCUDE, P., « En France, les langues régionales se délient » *Hors-Série du Monde, Atlas des Minorités*, octobre 2011, 154-155.
- ESCUDE, P., « Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925) », *Redinter, Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, n°1, décembre 2010, coordinateurs C. Ferrão Tavares et Ch. Ollivier, 103-124.
- ESCUDE, P. ; JANIN, P., *L'Intercompréhension, clef du plurilinguisme*, Paris : CLE international, 2010.
- ESCUDE, P. ; JANIN, P., « L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de l'intégration », *Synergies Europe* n°5 / Année 2010, sous la direction d'Encarni Carrasco Pereira, 115-126.
- GAJO, L., *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier, Langues et Apprentissage des Langues, 2001.
- GAJO, L., « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », *Les langues modernes* 4-2009.
- GAJO, L., « Le plurilinguisme, point de départ ou ligne d'arrivée de l'enseignement ? », *Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud*, (sous la direction de C. Durussel, E. Corbaz, E. Raimondi et M. Schaller), Lausanne, Editions Antipodes, 2012.
- GEIGER-JAILLET, A. ; SCHLEMMINGER, G. ; LE PAPE-RACINE, C., *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*, CELV, Peter-Lang, 2011.
- MEISSNER F.-J., MEISSNER C., KLEIN H., STEGMANN T., *EuroComRom – les sept tamis : lire les langues dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension*, Aachen : Shaker Verlag, 1999.
- SCHMIDELY, J (coord.), *De una a cuatro lenguas. Intercomprensión romanica : del español al portugués, al italiano y al francés*, Madrid, Arco Libros, 2001.

TABOURET-KELLER, A., *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*, Limoges : Lambert-Lucas, 2011.

TEYSSIER, P., *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Méthode d'intercompréhension*. Paris, Chandeigne, 2004