

**Actes du colloque interacadémique et interdegré - « Langues des élèves, langues de l'école. »  
(Mercredi 14 octobre 2015, ESPE de Genevilliers), 2017, 43-54.**

**Résumé :**

Les élèves allophones rappellent que tout rapport à une langue nouvelle s'inscrit dans une circulation de compétences. Celle-ci doit être reconnue, activée, didactisée. De quelle manière ? Nous verrons que l'intercompréhension entre langues permet cette confrontation qui motive la capacité à entrer en activité, à mobiliser des ressources, à les négocier, à valider ou invalider des formulations. Lorsque ce travail s'applique non pas aux langues en tant que telles, mais à leur utilisation transdisciplinaire, la circulation entre langues peut être bénéfique pour la meilleure acquisition de la langue de scolarisation comme de l'ensemble des disciplines scolaires en jeu.

**Mots clefs :**

Intercompréhension – intégration – évaluation – DdNL -

**L'intercompréhension entre langues romanes,  
apprendre des contenus disciplinaires par les langues**

**Pierre Escudé, PR en didactique des langues, ESPE d'Aquitaine / Université de Bordeaux**

**Langue de l'école et langues des élèves : qui s'adapte ?**

Pour qui travaille avec des enfants migrants, des élèves allophones ou bien dans le domaine du bilinguisme comme celui, institutionnel, paritaire et précoce de l'enseignement bilingue français-langue vivante régionale, la dimension de *circulation* entre langues est une évidence. Nous pouvons même dire que cette évidence, sans doute trop peu partagée encore entre professeurs d'Éducation nationale, est désormais fixée aujourd'hui par notre Institution, depuis la Loi d'orientation et de refondation de l'École de la République de 2013 et les nouveaux programmes de 2015.

Il a fallu un temps long pour atteindre ce niveau de réalisation. Une réflexion de Claire Benveniste est à cet égard très éclairante. La linguiste Claire Benveniste (1935-2010<sup>1</sup>) a notamment travaillé sur « la langue du quotidien », le français parlé dit « ordinaire » qu'emploient les élèves dans leurs échanges, ainsi que sur l'enseignement simultané de plusieurs langues romanes – l'intercompréhension. A l'époque où elle traite de façon pragmatique et grammaticale l'oral des élèves

---

1 <http://www.claire-blanche-benveniste.fr/> Une conférence à nos yeux indispensable pour la compréhension de la pragmatique de l'intercompréhension entre langues affines et son épistémologie est à consulter dans les *Actes du colloque euro-mania* (Toulouse, 2008) : [http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=42&Itemid=1](http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=1)

(1964-1980), cet état de langue n'était pas perçu comme une réalité en soi. Il fallait le corriger, l'améliorer, afin de passer d'une langue réputée inaboutie vers une langue normalisée, attendue, que l'École avait pour mission d'inculquer, et que la linguiste nomme « la langue du dimanche » (Benveniste 1983). Or, les travaux sur la syntaxe de l'oral que poursuit Claire Benveniste tendent à montrer que la phrase du jeune locuteur construit une pensée en mouvement, qui fonctionne certes en hésitation, en tâtonnements, en allers et retours parfois, mais va avec logique d'un point à un autre d'un raisonnement ou d'une intention. L'oral du jeune locuteur n'emploie pas le cheminement d'un « locuteur natif idéal » adulte et lettré, modèle alors de toute locution, il n'est pas un écrit stabilisé et oralisé, mais il a une cohérence, une pertinence, et finalement fonctionne très bien en son contexte.

L'institution connaît un tournant très important dans les années 1985. 60% des élèves quittent le système scolaire à 16 ans, le taux de bacheliers est de 27% (contre 80% trente ans plus tard<sup>2</sup>). On découvre alors le phénomène d'élèves ne pouvant pas entrer dans les apprentissages pour cause de « handicap linguistique<sup>3</sup> ». C'est alors que le mot d'*illettrisme* est inventé pour désigner cette incapacité, qui n'est pas un handicap physique, mais conséquence de situation culturelle, sociale, héritée par l'élève et non consubstantielle à sa personne ou accidentielle. Lors d'une conférence sur cette question, Claire Benveniste propose alors la lecture suivante :

« L'allusion aux enfants de migrants est fréquente : ces enfants ont en effet servi à montrer que les difficultés d'adaptation qu'ils rencontraient à l'école étaient au fond des difficultés rencontrées à de moindres degrés par tous les enfants, et que si l'école était mal adaptée aux enfants migrants, c'était peut-être qu'elle était mal adaptée à tous. » (Benveniste 1987, 311)

Signifier que « l'école est mal adaptée à tous » pose un renversement de perspective : on passe d'un temps où les enfants doivent s'adapter à l'école, à sa norme unique, à sa méthodologie strictement « top down » et à la langue unique qui construit enseignements, apprentissages, compétences et

---

2 L'École de la République menait, de 1881 à 1940 de 1% à 3% d'une classe d'âge au « niveau bac ». L'École n'avait pas pour fonction ou ambition, contrairement à ce que l'on peut croire ou estimer aujourd'hui, de « réduire les inégalités ». De 8 à 13, tous les petits Français étaient à l'École, mais seule une infime minorité accédait au rang supérieur, du pouvoir culturel, social, politique, économique – d'où cette minorité était issue. On perçoit une ouverture vers les années 1950, avec 5% d'une génération accédant au niveau bac, puis 19% en 1969 : les « trente glorieuses » poussent à une massification du système scolaire qui ne s'arrêtera plus, et à l'introduction de l'inégalité, jusque-là externe au système scolaire, en son sein, comme le montrent par exemple F. Dubet et D. Martuccelli, *A l'École, sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, 1996.

3 Notons que malgré ses immenses évolutions conceptuelles et méthodologiques, les *nouveaux programmes* de 2015 perpétuent l'indistinction entre handicap et allophonie, faisant de l'incapacité à intégrer une norme langagière unique l'incapacité à l'inclusion scolaire (et par voie de conséquence : sociale) : « Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et si les élèves apprennent ensemble, c'est de façon progressive et chacun à son rythme. Il s'agit de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (élèves allophones nouvellement arrivés, en situation de handicap, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, entrant nouvellement à l'école, etc.) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés. » C'est par ailleurs l'unique mention aux élèves allophones. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*,

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400), 4.

comportements, à un temps où l'école peut prendre en considération que les enfants ont une réalité avant que d'être élèves, que c'est en partant de cette réalité, par une méthodologie « bottom up », qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages et acquièrent connaissances, compétences et comportements que régule l'école.

Nous sommes actuellement (2015) dans un temps où il semble que nulle règle transcendante et unique ne s'impose (la langue française est employée désormais avec de grandes variations, tandis que la moindre allusion à une évolution orthographique éveille de graves réactions) et où parallèlement l'école, c'est-à-dire l'ensemble des professeurs, n'a pas les compétences pour reconnaître une diversité de langues de plus en plus visible chez les élèves, et pour bâtir grâce à elles les compétences d'apprentissage requises. C'est de fait oublier que cette diversité a toujours été présente dans l'école de France avec les langues que l'on nomme désormais régionales ainsi qu'avec les variations de ces langues, français y compris, toutes déniées de légitimité par rapport au lieu d'apprentissage et à ses modalités d'accès. On sait que de 1923, moment d'intense remobilisation nationaliste, à notre 5<sup>e</sup> République (1972), les *Instructions Officielles* ont été les mêmes pour encadrer la mission du professeur d'école et l'usage du français, langue unique de scolarisation :

« LA LANGUE FRANCAISE - 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<sup>4</sup> ».

L'adaptation peut et doit fonctionner des deux côtés : il est évident que les élèves doivent acquérir fondamentalement l'usage d'une langue commune, c'est la langue de scolarisation de l'école qui est le français ; il est nécessaire que l'école construise ces compétences sur les bases existantes que sont les compétences en langue des enfants qui lui sont confiés.

---

4 <http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/931-instructions-officielles-de-juin-1923-2>.

Léon Bérard, ministre de l'Instruction publique, sera ambassadeur auprès du Vatican du gouvernement de Vichy. Les *programmes et instructions* du 20 septembre 1938 rappelleront le but de l'école, qui doit rectifier une langue mal apprise : « Les enfants ont appris de leur mère, de leur famille, de leurs camarades, la langue maternelle ; ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot, de termes impropres, indifférents aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes. A l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. »

La réalité qu'apportent les élèves allophones permet de considérer que des compétences linguistiques sont présentes – hors illettrisme, toujours possible quelle que soit la réalité langagière de l'élève, puisque strictement lié à des raisons d'ordre socio-économique et culturelle. Or, ces compétences ne peuvent être valides dans l'accès aux connaissances et compétences scolaires si l'école ne sait ou ne peut les reconnaître et les transférer. L'absence de validité entraîne l'absence de légitimité, et de fait efface la fonctionnalité, la réalité des dites compétences. Tout enfant n'ayant pas la capacité (sociale, culturelle) d'accès à la langue du savoir est de fait inadapté au lieu d'acquisition du savoir. A moins que l'école ne devienne le lieu où les langues sont justement accueillies, traitées, apprises, en un mot didactisées : ce qui est désormais le propre d'une éducation « à et par » la diversité linguistique et culturelle, dont on voit qu'elle fut et qu'elle sera toujours une réalité - tout du moins macro-scolaire<sup>5</sup>.

### Que signifie « réinvestir les acquis linguistiques » ?

On mesure le chemin parcouru pour arriver à l'état actuel de définition institutionnelle du statut des langues dans l'Éducation nationale :

- Les langues sont multiples et leur emploi est accueilli et encadré dès le cycle 1 comme langue d'éveil, d'apprentissage, et même de scolarisation (articles 39 et 40 de la loi d'orientation de 2013<sup>6</sup>) ;
- La langue est une discipline en soi, mais également un vecteur d'apprentissage d'autres disciplines utilisée notamment dans le cadre de la DNL, appelée désormais dans les programmes de 2015 « discipline dite non linguistique<sup>7</sup> » (Gajo 2009) ;
- Chaque langue, à l'instar de la langue française, fonctionne entre normes et variations<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> En effet, si l'on peut encore imaginer des classes ou des écoles relativement homogènes dans leur dimension socio-culturelle ou linguistique, le système scolaire dans son ensemble est traversé de cette tendance structurelle : le multilinguisme est une réalité.

<sup>6</sup> « Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. », Article 39 de la loi d'orientation (Art. L. 312-9-2 du code de l'éducation) ; « Sans préjudice des dispositions de l'article L. 121-3, les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires. », Article 40 (Art. L. 312-11). La dimension du bilinguisme est pour la première fois stipulée dans une loi d'orientation : « L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes : 1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales ; 2° Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale. », Article 40 (Art. L. 312-10).

<sup>7</sup> *Nouveaux programmes* de cycle 4 : « La pédagogie de projets met les élèves dans la situation de mobiliser compétences linguistiques et transversales pour aborder des situations nouvelles, produire et créer. Dans les disciplines dites « non linguistiques » (DNL), l'utilisation de la langue vivante dans le cadre d'une autre discipline permet de rendre la construction de connaissances et de compétences en langue vivante plus accessible en en proposant une approche indirecte. » *Bulletin Officiel spécial* 26 novembre 2015, p. 260, [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400).

Observant que la variation appartient à la dynamique même de la langue au moment où elle se déploie dans un contexte donné, il a été naturel pour Claire Benveniste et ses équipes, dans les années 1990, de passer du champ de la langue orale / écrite vers celui de l'intercompréhension. L'intercompréhension ouvre en effet le champ de la variation de langues diverses au sein d'un système générique commun, tant syntaxique, morphologique que lexical. Dans les années 2000, l'intercompréhension allait investir le domaine de la didactique des langues, et permettre de nouvelles modularités pédagogiques, notamment par la proposition d'offre pédagogique inédite. Le manuel européen euro-mania<sup>9</sup> permettait une quadruple intégration :

- Intégration des langues entre elles : les langues de même famille romane (portugais, espagnol, catalan, occitan, français, italien, roumain) cohabitent comme langues de documentation, porteuses de savoir ou d'activité disciplinaire, dans chacune des versions « nationales » du manuel (Escudé 2010a et 2010b) ;
- Intégration des langues et des disciplines dites « non linguistiques » : le principe du manuel est d'apprendre *par* les langues, principe de ce que ses auteurs nomment « intercompréhension intégrée » (Escudé 2011a, Fonseca 2013, Gajo 2013) ;
- Intégration des activités langagières : la production orale ou écrite dans une langue donnée évalue la compétence de compréhension orale ou écrite dans une autre langue de même famille ;
- Intégration curriculaire enfin, qui permet à cette méthodologie d'être employée dans le cursus scolaire de manière légitime, et non comme un outil d'appoint, ponctuel et conjoncturel (Escudé & Janin, 2010 ; Escudé 2010c).

Dans tout acte d'apprentissage, la langue sert de vecteur permettant tout à la fois de porter et clarifier ce qui est transmis, mis en mots. Apprendre dans une langue que l'on sait ou que l'on croit acquise fait oublier que la langue est, profondément, le lieu de l'apprentissage : c'est ce que l'apprentissage précoce en contexte bilingue permet d'avoir toujours à l'esprit, tant dans la dimension de l'enseignement. Lorsqu'un concept, un contenu, est opaque c'est sans doute parce que le vecteur langagier qui le porte n'est pas suffisamment clair, ou maîtrisé (Lüdi, 1994 ; Gajo, 2007).

Dans le cadre d'un enseignement auprès d'enfants allophones, la capacité de circulation entre langues (langue/s source/s de ces enfants ; langue/s cible/s de scolarisation) est une réelle compétence. C'est une des raisons pour lesquelles le code-switching, dans un certain nombre de cas, l'interlangue, voire même l'erreur manifeste dans une langue donnée (généralement la langue cible, langue d'apprentissage) sont à considérer comme de vraies compétences (Lüdi 1991 ; Py 1991). L'élève peut être dans l'erreur car il en a la compétence. Cette circulation des langues en lui, souvent muette,

---

8 Cf. P. Escudé, « Circulation des langues et construction du langage : vers une didactique du *contact des langues* ? », actes du Colloque ECOLA, *Les langues à l'école, la langue de l'école : quelles configurations didactiques ? quelles reconfigurations de la formation ?*, Université Paris-Sorbonne, 2015, Presses Universitaires de l'Artois, collection « Études linguistiques », série « Didactique des langues », (à paraître).  
9 [www.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu).

invisible<sup>10</sup>, permet cependant des stratégies d'entrée dans les consignes, dans les apprentissages, par hypothèses de sens. Il convient alors au professeur de prendre au sérieux ces capacités, et de construire sur les hypothèses formulées (ce que nous appelons aussi erreurs) des stratégies d'enseignement : par reformulation, validation ou invalidation des formulations proposées par les élèves<sup>11</sup>, et éventuellement par la formalisation entre pairs et sous l'autorité du professeur d'explications d'ordre linguistique et métalinguistique<sup>12</sup>.

Dans le cadre de la méthodologie d'intercompréhension intégrée, les élèves sont dans la capacité de mobiliser leurs acquis linguistiques et de fait, de les réinvestir dans l'apprentissage scolaire. Au-delà de séances d'éveil aux langues, l'intégration disciplinaire (la DdNL dont parlent les programmes de 2015, certes au cycle 4) permet la formalisation des compétences en langues dans une optique de sujet d'apprentissage, et non plus seulement d'objet.

### **Intercompréhension intégrée et évaluation de compétences**

La méthodologie de l'intercompréhension intégrée telle que proposée par exemple par le manuel et le site euro-mania propose aux élèves pour chacune des 20 leçons possibles un objectif double. Il s'agit de construire un savoir, une compétence (en mathématiques, en histoire, en sciences) ou un savoir-faire, un objet technologique (en technologie) grâce à des éléments de consigne, des documents d'appoint à analyser ou commenter, inducteurs de manipulation, expérimentation, etc., eux-mêmes rédigés chacun d'entre eux dans des langues de même famille que la langue de scolarisation générale (ici, le français). La circulation entre langues, la capacité à traverser des langues, les stratégies de transfert, d'encodage et de décodage formel qui sont autant de compétences davantage étayées chez les « enfants à deux voix » (Ronjat 2013 ; Perregaux 1994) sont ici explicitement recommandées puisque la situation d'apprentissage les requiert officiellement.

---

10 Nathalie Dubile, doctorante à l'université de Bordeaux, raconte qu'une de ses élèves (cycle 2) fait bouger silencieusement ses lèvres tandis que la maîtresse est en classe d'anglais : « Fatima, que fais-tu ? Tu ne parles pas français, ni anglais ? – Maîtresse, quand tu parles en anglais, je comprends en arabe ». Laurent Gajo a l'habitude de dire « qu'un cerveau (de professeur) monolingue ne peut pas comprendre ce qui se passe dans un cerveau (d'élève) bilingue. »

11 Une expérimentation du manuel euro-mania été développée auprès de classes monolingues et bilingues (français-occitan) de l'Académie de Toulouse à la demande du recteur d'Académie, en 2011-2012. Les résultats de cette évaluation n'ont été publiés que très partiellement (2011b). Deux aspects majeurs sont ici à considérer. Les élèves ayant une biographie langagière plus riche (et généralement jamais prise en compte par le professeur, la classe, l'institution) avaient davantage de facilité, du moins de moins grandes préventions, à entrer dans des activités dont les consignes, les documents porteurs, n'étaient pas dans la langue de scolarisation. Les élèves « monolingues » entraient beaucoup moins dans ces activités (de 6 à 8 fois moins que les élèves bilingues), à compétence linguistique égale : les langues proposées étant des langues jamais travaillées en classe (quoique de même famille que la langue de scolarisation des monolingues : le français, ou que des bilingues, français et occitan). Entrant dans les activités (reformulation d'une consigne, d'un document, production écrite, orale, dessinée, à partir d'un document rédigé dans une langue non « apprise »), ces élèves souvent réalisaient la consigne sans erreur.

12 C'est tout l'enjeu de la proposition pédagogique développée par Nathalie Auger, *Comparons nos langues*, SCEREN, Montpellier, 2005. Le DVD est à l'adresse : [https://www.youtube.com/watch?v=\\_ZiBiAoMTBo](https://www.youtube.com/watch?v=_ZiBiAoMTBo).

La méthodologie proposée fonctionne à l'écrit. Cela peut être un obstacle pour nombre de professeurs, pour l'institution elle-même, qui reste fixée sur l'idée que l'apprentissage d'une langue est d'abord une activité infiniment orale. Cela reste vrai, mais l'intercompréhension requiert le passage par l'écrit afin de pouvoir développer les compétences de comparaison, dont les mentions saturent désormais les nouveaux programmes. D'une part, l'écrit en langues connaît un retour quantitatif énorme dans les usages sociaux : SMS, internet, outils numériques – dont l'usage contribue bien souvent à flouter les frontières il y a peu encore figées entre pratique orale et pratique écrite. D'autre part, l'intercompréhension ne peut fonctionner que par la compréhension comparée de différentes langues, et donc de différents textes, de manière simultanée ou non<sup>13</sup>. Dans le cadre d'euro-mania, les langues sont évidemment présentées de manière simultanée, puisque le principe est d'*intégrer* ensemble leurs présence sur un même objectif disciplinaire, ou sur une même activité. C'est cette collégialité d'intention qui permet à l'apprenant de passer de ce qu'il sait disciplinairement et/ou linguistiquement dans l'une ou l'autre langue, tout à la fois vers l'ensemble des langues en présence et vers le contenu disciplinaire à construire ou à acquérir. Ce va-et-vient entre différents supports permet de formuler, mais aussi de valider (ou d'invalider) des hypothèses, exactement comme dans le cadre de la méthode expérimentale. L'intercompréhension intégrée, comme on le voit, ne permet pas d'apprendre le français (ou tout autre langue), mais de l'apprendre – ou de les apprendre - plus vite car elle permet de transférer et d'essayer des compétences déjà en place, puis de les valider, ce qui est le travail du professeur.

Nous nous fondons sur l'activité d'observation de l'écrit pour valider un certain nombre de compétences. Tout d'abord, la compréhension de l'écrit<sup>14</sup>, évaluée à la capacité de reformuler dans une autre langue (production orale, ou écrite, dans la langue source de l'élève par exemple) ou de produire par une activité (dessin, schéma, graphique, construction technologique) une formulation non-verbale. Ensuite, la capacité à traverser des variations langagières pour en dégager une structure. L'élève peut arriver à cette compétence car il réinvestit des schémas de lecture dans sa langue première sur des textes rédigés en langues nouvelles. Cette capacité à traiter les données formelles (à défaut de compétences culturelles dans les langues employées) est l'un des traits majeurs des élèves allophones (Perregaux 1994). L'élève qui accède à la compétence de compréhension structurelle d'un phénomène donné (par exemple : la construction du nombre ou du genre dans les langues à disposition) accède à un savoir surplombant sur les langues, qui bénéficie aussitôt à la langue cible, langue de scolarisation

<sup>13</sup> Ce qui fait une différence assez notable entre euro-mania et d'autres supports en intercompréhension (on pense à la méthodologie proposée dès les années 1990 par Claire Benveniste, *Eurom4* puis *Eurom5* en 2010) et la proposition de langues de manière simultanée : une même séance propose *ensemble* de 5 à 7 textes écrits dans des langues différentes mais affines, et autour de la même problématique disciplinaire.

<sup>14</sup> « La compréhension de l'écrit se définit comme un ensemble dynamique de connaissances, de compétences et de stratégies liées à la lecture et à l'écriture : accéder à l'information et la localiser, intégrer et interpréter, réfléchir et évaluer. Elle renvoie aussi à la maîtrise d'autres compétences essentielles à la vie quotidienne, dont la capacité d'une personne de s'engager dans la vie sociale et économique » ;

<http://www.education.gouv.fr/cid54176/1-evolution-des-acquis-des-eleves-ans-culture-mathematique-culture-scientifique.html#Chiffres-cl%C3%A9s>.

majoritaire. Généralement, le système scolaire ne permet pas d'évaluer les compétences des élèves allophones, en revanche, sont évaluées des compétences que ces élèves ne peuvent pas (encore) avoir construites. Dans le cadre de la méthodologie en intercompréhension intégrée, l'évaluation de la compréhension du savoir ou du savoir-faire est liée aux langues qui le vectorise.

Les nouveaux programmes insistent désormais sur les comparaisons entre langues présentes en classe, et ce dès le cycle 2. Mais on remarque que c'est au moment où l'élève n'est plus en situation de classe avec un professeur unique ayant des compétences transversales, que les recommandations ministérielles s'ouvrent le plus à une intégration plus dynamique entre langues, entre activités, ainsi qu'entre langues et disciplines (cf. *annexes : nouveaux programmes de 2015*). Au-delà de la comparaison, parfois trop statique ou trop strictement orientée uniquement vers la langue de scolarisation que l'on estime alors unique langue source des apprenants, la circulation entre langues offre davantage de dynamique. La circulation entre activités (compréhension / production ; forme orale / forme écrite) et entre langues permet in fine de réaliser que dans un système langagier donné, toute langue est à la fois (certes souvent à des degrés divers) langue source, langue cible et ... langue pont. La langue première, ou les langues premières, des élèves allophones, entrent alors, même si elles ne sont souvent pas de même famille que nos langues romanes, dans cette circulation méthodologique. On sait que le passage par la langue structurante (première langue d'apprentissage, langue de la famille) est une réalité ; activée, légitimée, la prise en compte de la langue première fait de celle-ci une langue pont devenue structurante dans l'ensemble des apprentissages scolaires (langagiers et disciplinaires, les deux étant évidemment conjoints).

Que dire pour conclure, sinon pour ouvrir davantage encore les possibilités désormais mieux dégagées par les *nouveaux programmes* ? Si l'on sait que l'élève allophone détient un capital culturel et langagier réel, on peut construire avec lui et lui permettre de développer des compétences de transfert, de langue à langue, par la triangulation du savoir disciplinaire. 2 et 2 sont toujours 4, en toute langue. Cette opération mentale est tout d'abord manipulatoire. La langue qui la vectorise permet de réaliser l'opération, et d'être validée par toute autre langue, qui vectorise ici exactement le même concept. L'intercompréhension intégrée permet idéalement ces capacités de transfert : entre langues, entre langue et discipline, entre activités langagières construisant les négociations et les validations menant vers la construction d'un savoir ou d'un savoir-faire scolaire. Cette méthodologie n'est en rien concurrentielle d'autres façons de procéder, elle peut juste être exponentielle et donner au professeur sa juste place qui n'est pas de savoir tout, mais d'aider à réguler les accès aux savoirs. De la même façon, l'élève est amené ainsi à être davantage acteur : c'est parce qu'il sait déjà quelque chose dans une langue donnée qu'il va être capable de savoir toujours plus, dans une nouvelle langue qui sera désormais sienne.

Annexes : nouveaux programmes de 2015 :

*Cycle 2, programme de français :*

« L'apprentissage d'une langue vivante est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement linguistique avec le français, mais aussi d'explicitier des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens...) <sup>15</sup> ».

*Cycle 3, contributions essentielles des différents enseignements au socle commun :*

« En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. (...) Par la prise de parole en langue vivante et l'écoute régulière des autres dans le cadre de la classe, l'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales renforce la confiance en soi, le respect des autres, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés pour favoriser le vivre-ensemble. <sup>16</sup> »

*Cycle 3, programme de français :*

« Tout au long du cycle, en tenant compte de la progression en étude de la langue, la vigilance orthographique des élèves est exercée et leur réflexion sur la langue régulièrement sollicitée. L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement de cette langue avec le français, mais aussi d'explicitier des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens...). De manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français. En 6<sup>ème</sup>, les langues anciennes contribuent au développement des connaissances lexicales. <sup>17</sup> »

*Cycle 3, programme des langues vivantes étrangères et régionales :*

« Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2. Le travail sur une même thématique, un conte simple par exemple, dans la langue étrangère ou régionale, permet aux élèves de comprendre la structure du conte à travers la langue étudiée et en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française. <sup>18</sup> »

*Cycle 4, programme des langues vivantes étrangères et régionales :*

---

15 Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4),

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400), 21.

16 Id. 57-58.

17 Id. 79.

18 Id. 87.

« L'apprentissage d'une seconde langue vivante dès le début du cycle 4 va pouvoir s'appuyer sur les connaissances et compétences déjà mises en œuvre pour une autre langue vivante étrangère ou régionale et pour le français aux cycles 2 et 3. La mise en relation des langues enseignées prend des formes diverses : comparaison de fonctionnement, convergence ou différenciation des démarches, transfert de stratégies, réflexion culturelle, ceci pour les langues étrangères et régionales mais aussi pour le français.

Le cycle 4 est, dans toutes les disciplines, marqué par une plus grande complexité langagière des documents et des activités proposés aux élèves. Les LVER ont à inclure cette perspective, en particulier quant aux activités de compréhension et de reformulation (compte rendu, résumé, prise de notes... passage de l'écrit à l'oral et inversement). La diversité des apports offerts par les technologies numériques autorise la sélection des sources documentaires et le traitement de l'information recueillie. Les élèves se trouvent confrontés à plusieurs types de langages et apprennent à choisir les plus appropriés. Plus largement, ils s'entraînent à tirer parti des ressources que médias et supports numériques leur offrent pour accéder à la pluralité des langues et à la diversité des cultures. Ils commencent à aborder dans les langues apprises des connaissances intéressantes d'autres disciplines. En outre, les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive.

Les démarches d'apprentissage visent à faire participer les élèves à la construction des connaissances et des compétences ; la pédagogie de projets met les élèves dans la situation de mobiliser des compétences linguistiques et transversales pour aborder des situations nouvelles, produire et créer.

Dans les disciplines dites « non linguistiques » (DNL), l'utilisation de la langue vivante dans le cadre d'une autre discipline permet de rendre la construction de connaissances et de compétences en langue vivante plus accessible en proposant une approche indirecte. La possibilité d'approcher d'autres disciplines par le biais d'une langue vivante contribue également à une meilleure perception non seulement de la façon dont les spécificités de cette discipline sont prises en compte dans d'autres systèmes éducatifs mais aussi des connaissances liées à cette discipline.<sup>19</sup> »

« Dans la cohérence du domaine 1 du socle, il s'agit d'aller dans le sens d'une éducation langagière globale. Travailler et réfléchir sur les langues entre elles, y compris sur le français et les langues anciennes, doit contribuer à la mise en place et au transfert de stratégies diversifiées et réfléchies d'apprentissage et de communication que mobilisent directement les compétences et connaissances langagières, lexicales et culturelles. Ainsi, dans l'apprentissage de la deuxième langue étrangère ou régionale, l'élève peut utiliser les compétences développées dans la première langue étudiée et dans les autres langues de son répertoire, dont le français, pour apprendre plus rapidement et développer un certain degré d'autonomie. Comparer certains aspects des fonctionnements des langues apprises ou connues dont le français (souligner les proximités et les différences), mobiliser les compétences et connaissances linguistiques acquises dans d'autres langues (curriculaires, familiales, régionales) pour progresser dans de nouvelles langues en s'appuyant sur les stratégies mises en œuvre, développer des stratégies de passage et de transfert d'une langue à d'autres correspondent à des

---

19 Id. 165.

objectifs de formation à mettre en œuvre au cycle 4 pour mobiliser, mettre en relation et utiliser les acquis en langues<sup>20</sup> ».

## Bibliographie

BENVENISTE, Claire, (1983), « La langue du dimanche et la langue de tous les jours », texte de la conférence donnée à l'université de Nice (Etudes français pour l'étranger), Marie-Noëlle Roubaud, *Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, TRANEL, université de Neufchâtel, 2013-58, 301-305.

BENVENISTE, Claire, (1987) « La question du handicap linguistique, une révision », Marie-Noëlle Roubaud, *Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, TRANEL, université de Neufchâtel, 2013-58, 307-316.

ESCUDE, Pierre, (2010a) « L'intercompréhension et ses compétences – *euro-mania* : une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension » in Peter Doyé et Franz-Joseph Meissner, *Lernerautonomie durch Interkomprehension : Projekte und Perspektiven*, Tübingen, Gunter Narr, 2010, 61-74.

ESCUDE, Pierre, (2010b) « Intercompréhension entre langues affines et didactique du FLE : de la langue unique au plurilinguisme, une révolution dans l'apprentissage scolaire » – Actes des 43<sup>e</sup> et 44<sup>e</sup> rencontres de l'ASDIFLE, Tours, 23 octobre 2009, *Les cahiers de l'asdifle*, n° 21, 2010, 181-191.

ESCUDE, Pierre, (2010c), « Contraintes et méthodes de conception d'un manuel scolaire européen », *Langues Modernes*, numéro 1-2010, 75-83.

ESCUDE, Pierre (2011a), « Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire », *Redinter 2, revue d'intercompréhension*, 2011, sous la direction de Christian Degache, <http://www.redinter.eu/web/files/revistas/43intercompreensao2.pdf>, (93-117).

ESCUDE, Pierre (2011b), « Elèves de 10 ans entre occitanophonie et francophonie : la représentation des langues d'élèves bilingues », *Synergie Pays Germanophones n°4-2011* coordonné par Franz-Joseph Meissner, *Revue du GERFLINT*, 59-80.

---

<sup>20</sup> Id. 174.

ESCUDE, Pierre et JANIN, Pierre (2010), « L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de l'intégration », *Synergies Europe* n°5 / Année 2010, sous la direction d'E. Carrasco Pereira, 115-126.

FONSECA, Mariana (2013), « intercompréhension intégrée : des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe », *Passages de Paris*, n°8, 62-76,  
[http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8\\_Dossie4.pdf](http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie4.pdf)

GAJO, Laurent (2009), « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », *Les langues modernes*, n°09, vol. 4, 15-24.

GAJO, Laurent (2013), « La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe : ierarquía o alternativas ? », DOLZ, J., IDIAZABEL. I (Ed.) *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbao : Servicio Editorial de la UPV/EHU, 51-72.

GAJO, Laurent (2007), « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma* [En ligne], 28/2007, <http://trema.revues.org/448>

LÜDI, Georges, (1991), « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils, et, si oui, comment ? », in *ESF Network on Code-Switching and Language Contact : Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies*. Barcelona, 21-23 march 1991. Strasbourg, European Science Foundation, 47-71.

LÜDI, Georges (1994), « Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue », *AILE* 3, 115-143, <http://aile.revues.org/4897>.

PERREGAUX, Christiane, (1994), *Les enfants à deux voix, Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Bern, Peter Lang.

PY, Bernard, (1991), « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », *TRANEL*, vol. 17, Institut des Sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel, 157-161.

RONJAT, Jules, (2013) [1913], *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Edition annotée par P.Escudé, Francfort, Peter Lang.