Pierre ESCUDE (ESPE d'Aquitaine / Université de Bordeaux - laboratoire LACES EA4140)
Président de l'ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/Plurilingue)
- http://www.adeb-asso.org/

Intégrations, « force d'intercourse », identités.

Résumé en français :

Le mode d'enseignement des langues est induit par la représentation que les systèmes d'enseignement ont forgé des langues. Cette représentation est éminemment politique. Parler de langues étrangères revient à rejeter toute altérité au-delà de la sphère de notre propre langue. Or, linguistiquement et socialement, la langue existe, se développe et se définit dans la variation ; par ailleurs, les mobilités nous rappellent que la diversité des langues est une réalité de plus en plus forte et évidente. De ce point de vue, l'enseignement/apprentissage/ des langues pourrait s'apparenter davantage à une didactisation du contact des langues, prenant en compte leur diversité et leur variabilité. Dans ce cadre, la réalité de l'intercompréhension, devenue depuis quelques temps une méthodologie d'apprentissage, est particulièrement dynamique : véritable « force d'intercourse » selon le mot de Ferdinand de Saussure, elle permet de relier des parlers qui resteraient étanches entre eux.

Mots-clefs : plurilinguisme – didactisation du contact des langues – identités – nations – intercompréhension

Abstract in english :

The way languages are taught is a reflexion of the representation at the core of teaching systems. This representation is strikingly political. The notion of a foreign language rejects otherness well beyond the sphere of our own language. However, linguistically and socially, languages exist, develop and are defined through variation. Besides, geographic mobility reminds us that the diversity of languages is an increasingly solid and self-evident reality. Bearing this in mind, teaching / learning languages could be viewed as a didactisation of the interface between languages taking into account their diversity and their changeability. The reality of intercomprehension, which has become a learning methodology, is particularly dynamic in that context. This true « force of intercourse », in the words of Ferdinand de Saussure, makes it possible to connect dialects that would otherwise remain tightly compartmentalized.

Key-words : multilingualism, didactisation of language interaction/language contact, identities, nations, intercomprehension

Désormais, ne pas reconnaître que les mobilités (« sociales, économiques, juridiques, culturelles » comme la thématique de cette journée d'études le précise) sont des forces agissantes sur les langues et leurs locuteurs relèverait d'une extrême inattention aux réalités du monde.

On notera pourtant que notre didactique des langues reste assez fortement ancrée sur la définition que toute autre langue est étrangère, que son être est essentiellement de l'ordre de l'altérité. Rejetant toute altérité « à l'extérieur » de la sphère du soi, cette didactique a longtemps induit que les langues se bâtissent dans l'étanchéité – on ne dira plus la pureté – et

que les apprentissages, les constructions, les locutions… et les identités sont hors du champ des mobilités.

La mobilité est un phénomène extérieur aux langues : cependant, les langues, réputées se trouver dans des territoires distincts, se trouvent en contact du fait que leurs locuteurs sont en état de mobilité. Cette mobilité extérieure a pour conséquence une autre mobilité, intérieure celle-ci, que l'on pourrait désigner sous le terme de circulation : les langues en contact sont en circulation, qu'on le veuille ou non, qu'on en soit conscient ou pas, et en chaque individu – qu'il soit mobile ou pas.

Or, du lapsus aux productions régulières pour certaines agrammaticales que font les très jeunes locuteurs à l'intérieur même de leur propre langue[1], jusqu'à l'interlangue[2], passage obligé de tout apprenant vers la « langue étrangère », notre didactique ne sait pas comment traiter ces circulations, internes ou transverses, et n'ose pas encore les reconnaître comme éléments fondamentaux de tout apprentissage, de toute réalité langagière.

Nous rappellerons le cadre de la didactique des langues en milieu scolaire : cadre originellement contraint par un conflit entre des potentialités non reconnues et des impératifs de gestion de groupes ; entre des données d'ordre psycholinguistique relevant du potentiel de l'individu face à la multitude des groupes et de leurs langues, et des données d'ordre sociolinguistique d'organisation de groupes les uns face aux autres.

Nous tâcherons de voir que ce cadre bouge notamment parce que le milieu scolaire, longtemps réputé unique sinon supérieur pour l'apprentissage langagier, s'avère en crise du fait de la multitude des expériences de contact de langues, individuelles, collectives, numériques ou dans le quotidien de nos rues. Inclusion scolaire et intégration sociale sont certes liées dans le discours politique. Mais tandis que dans l'espace scolaire la circulation des langues continue à être déniée, réduite ou freinée, dans l'espace social elle s'accélère, fermente, et passe parfois du contact au conflit, que l'on traite alors sous le syntagme figé de confrontation identitaire, de fait sans dialogue ou sans résolution possible.

Nous verrons alors sur quelles bases et de quelle manière une didactique légèrement nouvelle permettrait d'organiser, de didactiser ces circulations et ces contacts afin de préserver tout à la fois les nécessités parfois contraires de l'intégration et de l'identité.

Les fondements de notre didactique des langues (titre)

Langage, langues, potentiel plurilingue (sous-titre)

On connaît l'histoire de Victor-l'enfant-sauvage, que présente par deux photogrammes et un petit texte illustratif le *Document 1*, grâce à deux rapports que relate Itard, médecin à l'Institut des sourds-muets. C'est lui qui recueille l'enfant, l'adopte et tâche de l'éduquer dans le Paris post-révolutionnaire[3]. Malgré tous les efforts, l'affection et le guidage d'Itard, Victor ne parviendra pas à entrer dans le domaine de la langue française. Trouvé à l'âge de douze ans environ dans une forêt languedocienne, miraculeusement resté vivant alors qu'il y a vécu dans des conditions animales, éloigné de toute société humaine, Victor meurt à vingt-cinq ans environ à Paris, Ville-lumière, au plein cœur de la société des hommes. S'il n'est jamais entré

[1] I *runned faster than you ; il a *mouru ; vous *disez…

[2] Espace entre deux langues normées, qui va de l'agrammaticalité au *translanguaging* observé par Ofelia Garcia, cf. « La langue française et les autres », *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques,* Ch. Hélot et J. Erfurt éditeurs, Lambert Lucas, 2016, 9-13.

[3] Jean Itard, *Mémoire* [1801] *et rapport* [1806] *sur Victor de l'Aveyron*, in Lucien Malson, *Les Enfants Sauvages, mythes et réalités*, 10/18, 1964.

dans la langue française ou dans tout autre, c'est que Victor n'est jamais entré dans la phase du langage.

DOCUMENT 5

Victòr es un enfant salvatge : es lo « salvatjon de l'Avairon ». Viu sol fins a dotze ans, sens familha, demest las bèstias, dins los bòsques. Itard, mètge que s'ocupa de sords-muts, reculhís Victòr e lo mena a Paris. Mas Itard capita pas a li aprene a parlar coma un òme. Victòr moris a Paris a vint-e-cinc ans.

Doas fòtos del film de François Truffaut, *L'enfant sauvage*, 1969

Document 1 : Manuel « J'apprends par les langues, 8-12 ans », leçon n°19, page 3, SCEREN, Conseil de l'Europe, cf. www.euro-mania.eu.

En effet, l'enfant sauvage n'a pas pu, de sa naissance à ses deux ans, discriminer les sons humains, les reproduire, puis en produire afin de concevoir l'espace symbolique qui relie notre position dans le monde et au milieu des autres hommes. Or, si Victor n'avait pas été abandonné, il parlerait la langue de son milieu : l'occitan, et sûrement aussi un peu de français. Si Victor avait été élevé par des Chinois, il parlerait chinois ; par des Anglais, il parlerait anglais, avec l'accent de ses parents et de son milieu éducatif. Bref, et sauf handicaps, tout enfant à sa naissance à la capacité de discriminer tous les sons entendus, de filtrer et reproduire les sons pertinents, d'en produire à son tour. A sa naissance, le petit homme est un être potentiellement plurilingue. Dans la majorité des cas, il le demeure. Dans nos sociétés scolarisées, il ne l'est pas[4]. Pourquoi ?

La langue n'existe pas sans représentation de la langue (sous-titre)

La langue répond à d'autres raisons que celles de ce potentiel plurilingue. Les sons en contact, les langues en contact, sont discriminés, sélectionnés, abandonnés ou au contraire travaillés en vertu de l'intérêt – pragmatique, affectif, etc. - que lui prête l'organisation sociale où ces sons, ces langues sont employés. Nos sociétés occidentales se sont bâties sur une modélisation monolingue. Dans cette modélisation de l'unicité, le modèle d'Etat-nation français est particulièrement abouti : une Nation indivisible, une langue, une histoire, un peuple, etc. Ce modèle, qui point à l'époque absolutiste (« le grand siècle »), se réalise à l'époque républicaine grâce à l'Ecole. Et de même qu'on a pu dire que la 3e République avait créé l'Ecole pour tous, de même on ne saurait nier que l'Ecole républicaine a fermement transmis en tous cette conception unitariste[5].

[4] Claude Hagège, *L'Enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996.

[5] Tant et si bien qu'à l'heure où nous rédigeons cette communication (fin octobre 2015), le Sénat vient de rejeter la ratification de la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* (dont le processus a été lancé en 1999 par le gouvernement Jospin). La même journée, sur deux radios nationales, un intervenant (le traducteur André Markowitz sur France-Culture) estime qu'il est heureux que le Sénat ait agi ainsi : car « donner des droits a 70 langues, c'est créer des communautarismes », se prononçant par ailleurs sur l'inexistence de l'occitan, à rebours de la seule existence « du provençal, du gascon » ; tandis que sur RFM, les animateurs daubent le personnel politique français, « ces gens incapables de bien parler et prononcer l'anglais ». Le rapport de l'un à l'autre n'est jamais perçu *ensemble*.

Document 2 : Carte des nations européennes (2007).

Rien ne nous choque dans le *Document 2* : la représentation des états européens est conforme à ce « dallage d'Etats-nation[6] » qui selon Claude Truchot organise l'espace politique européen, à ces « environnements cartographiés que l'on appelle patries[7] », cette « territorialisation qui tout à la fois enferme les groupes linguistiques en communautés idiosyncratiques (…) et institue une coexistence de monolinguismes sans relation entre eux.[8] » Chaque entité nationale apparaît figée dans une unité consubstantielle définitive.

En France et à partir des années 1960 notamment, certains intellectuels ont remis en cause ce schéma montrant à quel point il était faussé tant dans ses bases culturelles et linguistiques que dans son projet politique[9]. Leur discours était alors inaudible puisque considéré comme « régionaliste », en contradiction avec le seul lieu de légitimité scientifique et historique qui est celui de l'étymon national, seul dispensateur de vérité scientifique. Un même discours, de même nature mais provenant de sources externes à notre propre étymon, nous amène à concevoir ce qu'a été ce nationalisme européen. Il a figé une conscience étroite mais forte, fondatrice des représentations et autoreprésentations de ce que nous sommes, comme de la conception de la langue nationale unique et des « langues étrangères ». L'Ecole a été le médium de cette transmission, d'une part dans la conception d'un contenu radicalement unifiant :

> « L'Ecole de la 3e République a nourri des générations de petits Français d'un roman national qui met en scène des Figures Symboliques Idéales appelées aussi « lieux de mémoire » de la Nation. Cela a duré des années 1870 aux années 1960. Des générations de professeurs d'histoire ont enseigné avec ardeur le Grand récit laïc fondateur de la République une et indivisible de la Nation ainsi construite.[10] »

Et dans le même mouvement, l'Ecole a été le lieu d'une méthode radicale, stigmatisant, éradiquant toute trace d'altérité dans le sujet en construction :

> « J'ai suivi l'école jusqu'à la troisième année de Lycée, sous le fascisme, et le patois était interdit de la manière la plus absolue. (…) On nous obligeait à parler italien, mais avec un subtil raffinement sadique : le signe. Le signe, c'était un petit bout de bois sculpté que je devais passer

---

[6] Claude Truchot, *Europe : l'enjeu linguistique*, Paris : La Documentation française, collection Etudes, 2008, 47.
[7] Emily Apter, « L'Humanisme d'Edward Saïd », *Zones de traduction. Pour une nouvelle littérature comparée*, Paris, Fayard, 2015, 92.
[8] *Id.* « Rien n'est traduisible », 128.
[9] On peut penser aux innombrables travaux de Robert Lafont qui inlassablement a pensé la France dans la dynamique d'une dialectique unissant l'un et le divers : *La révolution régionaliste*, Paris : Gallimard collection idées, 1967 ; *Sur la France*, Paris : Gallimard collection les essais, 1968 ; *Décoloniser en France. Les régions face à l'Europe*. Paris : Gallimard collections idées, et *Le Sud et le Nord, dialectique de la France*. Toulouse : Privat, 1971 ; *Autonomie, de la région à l'autogestion*, Paris : Gallimard, 1976…
[10] Mohamed Arkoun, *La question éthique et juridique dans la pensée islamique*, Paris, Vrin, 2010, 35.

au copain dès que je l'entendais dire un mot en patois. (...) Le soir, dans le dortoir, avant d'aller se coucher, le préfet des études demandait : « Qui a le signe ? ». Et celui qui l'avait devait rester une heure, une heure et demie, debout, pendant que les autres s'en allaient dormir.[11] »

On retrouve, transposées dans l'Italie mussolinienne, les mêmes méthodes d'effacement des savoirs et des langues « populaires » comme des autres langues que l'unique langue nationale d'Etat, que celles qui furent en pratique dès l'instauration de l'Ecole de Jules Ferry jusque dans les années 1960 en France[12].

Une didactique de l'unicité et de l'étanchéité (sous-titre)

Notre didactique des langues est induite de fait par ces principes d'éradication des potentiels plurilingues natifs et de fondation sociale d'une conscience linguistique unitaire et close sur elle-même. Toute langue autre que la langue de l'étymon national est étrangère. L'altérité commence au-delà des limites de notre langue.

Aussi, je pars de zéro quand je rentre dans une nouvelle langue. Je ne peux faire aucun transfert par peur de provoquer des interférences, de rencontrer des « faux-amis », d'entrer dans le domaine mixte de l'interlangue, et bien sûr de mal prononcer, de faire des erreurs, de faire des fautes.

Les langues sont donc sans contact. Leur rapport est vertical, entre grandes langues, petites langues, non langues. Ces définitions sont tournantes en fonction de l'étymon national. Mais pour le français, seule une langue d'au moins même assiette symbolique peut se prévaloir du statut de « langue vivante 1 » : l'anglais, bien sûr, à moindre niveau l'allemand. Le chinois, depuis quelques années et avant la déstabilisation actuelle du cours du yuan peut également prétendre à ce statut de premier rang. Les langues romanes, langues du sud, plus « faciles », sont reléguées alors au statut de rang deux. De la même manière, on monte de la « non langue » (« argot, patois, dialecte ») vers la Langue unique, sacrée, par un cheminement initiatique aménagé par l'école laïque[13].

Les langues, enfin, sont définies par un idéal de contenu : elles portent une substance qui les vitalisent. La langue française, intrinsèquement, est la seule langue qui puisse dire l'idéal

---

[11] Tullio de Mauro et Andrea Camilleri, *La langue bat où la dent fait mal*, Lambert Lucas, 2017 [Laterza, 2013], 86, édition P. Escudé.

[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 le faire, au désespoir de bien des maîtres qui cherchent par toutes sortes de moyens, à combattre cette fâcheuse habitude. Parmi les moyens il en est un 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 se 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 la une injustice ? J'ai préféré, jusque-là, punir tous ceux qui se laissent prendre. » *Correspondance générale de l'Inspection primaire*, Barcelonnette, 15 octobre 1893.

[13] Les *Instructions Officielles* de l'Education Nationale, identiques de 1923 à 1972, soit de la période la plus faste du nationalisme triomphant à la cinquième République, encadrent de la sorte l'enseignement de la langue française : « 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 ».

national dont le sésame est la vertu laïque qui fait figure de sacré républicain. Sur trois siècles, on trouvera des traces imposantes de cette vertu unique, depuis l'époque de la Convention en passant par les pères fondateurs de la 3e République, jusqu'aux « débats » si engagés qui ont fleuri à l'époque des premiers épisodes du feuilleton de la (non) ratification par la France de la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires*[14].

Une polarité binaire s'instaure où d'un côté la langue, unique et unifiante, rationnelle, fait face à un maquis de langues, communautaristes, réactionnaires, larvaires. Nous concevons que notre langue nationale est d'autant plus forte qu'elle concentre une substance unique, universelle, rationnelle, laïque. Ernst-Robert Curtius a pu résumer, depuis l'Allemagne, ce mouvement d'autocélébration de notre langue nationale :

> « Toutes les prétentions de l'universalisme ont été transférées à l'idée nationale, et c'est en servant son idée nationale que la France prétend réaliser une valeur universelle.[15] »

Nous pouvons vivre actuellement un double dégrisement par rapport à ce qui a été construit dans ce long mouvement de politique scolaire : notre langue, pas plus qu'une autre d'ailleurs, n'est universelle ; elle a par ailleurs été détrônée sur le marché de la langue la plus prisée au monde, la plus « progressiste ». Elle entre dans un cycle de prédation où elle peut connaître « à l'étranger » le sort qu'elle réserve aux langues minorées, provincialisées, à l'intérieur même de leur propre territoire historique.

Organiser la circulation des langues (titre)

Un espace multilingue (sous-titre)

Nous voyons dans le *Document 3* le même espace européen mais cartographié de manière différente que par le *Document 2*. La représentation de l'espace historié change considérablement. Qu'observe-t-on ? Deux éléments majeurs.

D'abord, dans chaque état se trouvent toujours d'autres langues historiques. Ainsi, en France : le breton, seule langue celtique du continent ; des langues germaniques (flamand, alsacien) ; des langues romanes (sur un tiers du territoire national : l'occitan, mais aussi le catalan, le corse, et de manière beaucoup moins vive le franco-provençal), et cette langue ne relevant d'aucune grande famille européenne, le basque.

Ensuite, une langue en situation d'unilinguisme (français en France, portugais au Portugal, castillan en Espagne, italien en Italie) déborde toujours de l'Etat qui semblait en être identifié dans le *Document 2.* Ainsi d'une part le français est une langue parlée en Belgique, au Luxembourg, en Suisse, où elle a rang de langue officielle et nationale : y occupe-t-elle le même rôle essentialiste ? Est-elle également langue laïque, universelle, rationnelle ? Change-t-elle de

---

[14] « Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton, l'émigration et la haine de la République parlent allemand, la contre-révolution parle italien, et le fanatisme parle basque. » Barère, 1794 ; « Jamais un musulman qui sait le français ne sera un musulman dangereux. (…) Le fanatisme est impossible en français. (…) Ce ne sera jamais non plus une langue réactionnaire. » Ernest Renan, « Conférence faite à l'Alliance pour la propagation de la langue française » en 1888, *Œuvres Complètes*, Paris, Calmann-Lévy, 1947-1961, tome II ; « 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. » L'Union des Athées, France Culture, dimanche 10 novembre 1999. Et ainsi, le même André Markowitz peut déclarer (cf. note 3) que « les régionalistes bretons étaient solidaires des nazis ». Une conception vitaliste des langues les définit unanimement : la langue des Lumières ne peut qu'être bonne, juste, vertueuse, progressiste. Les langues marginales ne peuvent qu'appartenir au parti de l'ombre. Par voie de conséquence, jamais un Français ne saurait être un collaborateur, jamais un locuteur d'une langue régionale ne saurait être résistant.

[15] Ernst-Robert Curtius, *Essai sur la France*, Paris : Grasset : 1932, 27.

statut symbolique en cessant d'être parlée par des Français ? D'autre part, le français, l'italien, l'espagnol, le portugais, plus loin le roumain, mais également le galicien, le catalan et le valencien, l'occitan, le corse et le sarde, appartiennent à un même système linguistique : les langues ne sont jamais isolées absolument, mais existent en continuum uni et dégradé.

Document 3 : Carte des langues d'Europe © M. Bolloré, www.eurominority.org

Loin d'être une marqueterie d'états-nations monolingues, l'Europe politique s'organise en trois grandes familles linguistiques (romanes, 48% de sa population ; germaniques, 30% ; slaves, 19% ; les langues d'autres familles représentant 5% du total[16]) identifiées chacune par une dynamique de continuum. L'Europe est un espace multilingue, chaque état est également multilingue. Ces langues ne sont jamais étanches les unes envers les autres mais fonctionnent à l'intérieur de systèmes déterminés.

Une approche plurilingue (sous-titre)

Si cette représentation est partagée, on mesure ce qu'elle induit dans l'évolution de notre didactique des langues. Dans un contexte géographique, historique et politique multilingue, notre didactique semblerait naturellement menée à travailler la circulation des langues, leur dynamique, leur lignes de continuité et de diffraction comme des éléments fondamentaux dans les apprentissages. C'est cette didactique qui est proposée dans un des textes fondateurs du Conseil de l'Europe, le *Cadre européen commun de référence des langues* :

> « L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.[17] »

[16] P. Escudé et P. Janin, *L'intercompréhension, clef du plurilinguisme*, Paris, CLE international, 2010, 17. Du fait du Brexit, le rapport devient encore plus fort en faveur des langues romanes dans l'espace politique européen.

[17] Chapitre 1-3, « Qu'entend-on par plurilinguisme? », 11. Le *CECRL* a été l'objet d'un travail collaboratif entre 1991 et 2001, il est depuis août 2005 le texte d'appui de toute la politique linguistique scolaire du Ministère de l'Education Nationale. Si certains éléments proposés par le *Cadre* ont été assimilés : niveaux-seuils et à moindre degré l'intégration de la « méthode actionnelle », d'autres éléments semblent moins perçus : la circulation dynamique entre les cinq activités (compréhension orale, écrite, production orale, orale en interaction, écrite), voire même peu perçus, à l'instar du chapitre introductif que nous citons. Toute didactique des langues n'a de sens que dans un contexte de rapport de langue à langue, soit de didactisation de contacts.

La corrélation et l'interaction sont des figures dynamiques et positives de l'apprentissage : cela signifie que toute expérience langagière renforce une didactique globale de l'apprentissage. Apprendre quelque chose d'une langue nouvelle renforce évidemment cette langue nouvelle, renforce également la langue première, mais renforce en retour et conséquemment le principe même d'apprendre. Tout phénomène de langue est porteur de sa propre identité, en retour, il éclaire sur ce qu'est le phénomène langagier : c'est le rapport à une langue seconde, ou tierce, qui seul peut favoriser la compétence métalinguistique. C'est par triangulation, effet de miroir, conscientisation réflexive que je peux mieux m'approprier ma langue source. Par ailleurs, la langue n'étant jamais dissociée de ce qu'elle dit – même dans un cas d'extrême poéticité où elle serait enroulée autour de sa propre émergence -, c'est bien en agissant en langue, selon le principe assez naturel finalement de la méthode actionnelle, que je peux valider si ma compréhension et/ou ma production en langue est pertinente ou pas. Tout travail en/de langue participe de la consolidation de compétences cognitives[18]. Bref, il s'agit de didactiser la circulation des langues, et ce que les langues mobilisent dans leur circulation.

Reconnaissons le pas didactique en avant de grande importance que fait l'institution scolaire lorsqu'elle définit, comme premier des cinq domaines du socle, « les langages pour penser et communiquer ». Reste à expliciter aux acteurs de la société scolaire (professeurs et élèves en priorité) la différence entre langage et langues ; et sans doute rappeler que les langues servent avant tout à conceptualiser (plus que penser) et à faire (plus que communiquer).

Proximité et distance (sous-titre)

C'est à cette lumière que l'on peut reconsidérer le *Document 1* qui introduisait cette communication. Ce document a une valeur tout à la fois descriptive (il supporte et étaye un contenu de savoir) et procédurale. Une fois le document explicité, le texte en « langue étrangère » qui le constitue devient transparent. La distance posée comme telle du simple fait que ce texte n'est pas rédigé en français s'atténue et, ici, peut simplement disparaître. L'étrangeté ontologique du texte s'efface car elle ne résiste pas à la réalité des faits :

- cette langue n'est plus étrangère car elle porte des éléments que j'intègre dans mon système cognitif : « Victor, Itard, Avairon ». Je peux formuler et valider l'hypothèse que le texte, en vis-à-vis des deux photogrammes, met en mots l'histoire de Victor déjà glosée. Le texte reformule un contexte déjà éclairci.
- Le texte reformule avec des variantes graphiques, lexicales, morphologiques, un prétexte qui ne m'est pas inconnu. Je peux, avec des élèves de 8 à 12 ans, et plus facilement encore avec des élèves de collège, de lycée, d'université, faire émerger que la syntaxe est identique, la morphologie parallèle, le lexique transparent… jusqu'à un certain point : c'est ce point qui est le premier temps de mon apprentissage. Le lexique nouveau (« demèst, capita ») et son fonctionnement (« salvajon »), les éléments morphologiques (pas de pronom sujet, la désinence des verbes), seront ici les vrais éléments d'apprentissage.
- Le texte ne vient jamais seul mais avec un paratexte (les photogrammes), et un contexte (que je peux, ici ou par ailleurs, explorer ou faire explorer dans la langue première de scolarisation). Jaillit ici tout l'intérêt d'une éducation prenant en compte la transversalité des apprentissages.

[18] Ce travail d'éclaircissement du sens du texte, de compréhension du contenu ou du concept toujours médiatisé, passe donc par la remédiation, le transfert et la circulation didactisée des langues : « L'authentification consiste, elle, à montrer que la langue n'existe pas en dehors de contenus, d'enjeux « non linguistiques » qu'elle contribue à façonner et, par conséquent, elle vise à thématiser les faits linguistiques dans le cadre de ces contenus et pour ceux-ci. » Laurent Gajo, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », Tréma 28 (2007) *Plurilinguisme et enseignement.*

C'est selon le principe de la pierre de Rosette, par triangulation conscientisée entre ce que connait déjà l'apprenant et ce qu'il va/doit apprendre, que l'apprentissage de la langue nouvelle confirme, développe, dit autrement, ce que peut valider dans sa propre langue cet apprenant.

La question de la distance est donc hautement fondamentale ici. Entre occitan (langue du texte du *Document 1*) et français, cette distance semble finalement bien étroite : le *Document 3* le confirme, qui montre que nos deux langues sont dans un continuum serré dans le vaste système des langues romanes. En revanche, si la distance linguistique n'est pas élevée, la distance sociolinguistique peut l'être. Ici, une autre distance, autrement plus complexe à résoudre, a pu être levée : celle, symbolique, qui sépare deux langues au statut et à la conception vitaliste inconciliables pour qui est baigné par un système de politique linguistique monolingue.

Se débarrasser des préjugés sociolinguistiques est donc un préalable premier pour entrer dans une nouvelle didactique des langues : les comportements de « bienveillance[19] » langagière sont prioritaires. Resterait alors la distance linguistique : alphabet, formation des termes porteurs de sens, constructions morphologiques, organisation de la phrase, découpage du monde (temps, aspects, mode duel ou pas, etc…) qui sont indissolublement liés à la façon d'organiser dans telle forme langagière l'idée que telle langue se fait du monde.

Notons que nous commençons à trouver dans certains manuels de LVE des éléments didactiques jusque-là inédits, parce que tabous :

- la langue existe dans la variation (les accents, notamment) : « J'ai pas un bon accent » - « En anglais comme en français, il y a plein d'accents différents. L'important est de te faire comprendre, or mal prononcer un mot peut le rendre incompréhensible »
- on doit se décentrer quand on entre dans une langue nouvelle, et ôter des complexes sociolinguistiques qui entravent l'entrée dans les compétences linguistiques : « Quand j'essaie de bien prononcer, j'ai l'impression d'être ridicule » - « Trouves-tu ridicule Scarlett Johansson ou Justin Timberlake lorsqu'ils parlent français ? »
- les langues ne sont pas étanches entre elles (même l'anglais et le français…) : « Tu peux identifier les mots déjà connus, les mots transparents, les noms propres, peut-être certains nombres ou dates » ;
- le paratexte est une aide importante pour entrer dans le texte (il n'y a plus d'autorité absolue de l'écrit dans la langue) : « Regarde d'abord tout ce qu'il y a autour : les illustrations, le titre, le nom de l'auteur… : ce sont autant d'aides pour comprendre le texte.[20] »

Multilinguisme : pidgin, diglossie, bi/plurilinguisme (sous-titre)

Le contact des langues, s'il n'est pas didactisé, peut mener à différents traitements. Il peut d'une part être refusé, et les zones de contact se « balkanisent » dans la mesure où se referment des

---

[19] La « bienveillance » apparait en filigrane dans le *CECRL* et comme une condition d'intelligibilité (p. 172). D'autres textes européens développent cette valeur, notamment ceux rédigés par J.-C. Beacco : « Respecter les langues de ses interlocuteurs, faire l'effort d'apprendre et d'utiliser, même partiellement, les langues de ses voisins, de ses partenaires, de ses interlocuteurs, quels qu'ils soient, sont des conditions de la citoyenneté démocratique, car ce sont des manifestations de la bienveillance linguistique. », *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe,* Conseil de l'Europe, 2007 ; *Relancer l'éducation multilingue* (Commission Européenne, Education et Formation, 2010) : « ***bienveillance linguistique*** *:* forme de la civilité sociale et de la sensibilité interculturelle qui conduit à ne pas avoir de réaction de rejet pour une langue inconnue et pour ceux qui l'emploient. ». Cette définition (2010) est reprise du document pré-cité (2007) du Conseil de l'Europe qui précisait : « … sensibilité interculturelle qui conduit à accepter une langue telle qu'elle est utilisée (accent, erreurs, régionalismes...) par un autre locuteur (non natif ou natif) … ».

[20] *E for English*, manuel de 3e (A2-B1), Mélanie Herment et alii, éditions Didier, 2014, respectivement aux pages 46 et 34.

« nations monolingues [qui] contrôlent leurs frontières linguistiques internes[21] ». Cette situation de guerre de tous contre tous est le chiffon rouge agité par les nations monolingues installées contre toute reconnaissance de droits aux langues de même domaine politique : reconnaître le bilinguisme serait ouvrir la porte au séparatisme. Tout régionalisme est un nationalisme en herbe. Ce qui en retour signifie que tout nationalisme est un régionalisme qui a réussi, et ne légitime pas plus, sinon par le droit du plus fort, le statut d'une langue au-dessus d'une autre.

Le contact non didactisé peut mener à des « pidgins », ces langues qui fonctionnent par greffes lexicales, morphologiques, syntaxiques, de langues diverses : langues de transition où se jouent sans se dénouer les conflits des plaques langagières en jeu[22].

Ce contact mène également aux situations les plus courantes dans nos espaces multilingues non didactisés : situations de diglossie. Les langues alors se partagent en fonction des espaces sociaux de pouvoir, d'autorité, d'affectivité, etc… Les langues qui s'installent dans les zones d'autorité (zones de transmission de pouvoir : administration, école, formes artistiques, médiatiques, géographiques « hautes ») assurent leur pérennité et de fait rejettent à la marge de ces zones[23] les langues devenues basses. En France, on n'entendra jamais langues et cultures régionales dans les radios nationales ou publiques. Les situations de diglossie peuvent toucher l'ensemble des langues, même et y compris les langues réputées hautes. Ainsi, le français disparaît-il dans les textes primaires de la Commission Européenne au profit de l'anglais :

	Français	Anglais	Allemand	Autres langues
1986	58	26	11	5 (+ Espagne, Portugal)
1991	48	35	6	11
1997	40,4	45,3	5,4	8,9 (+ Finlande, Suède, Autriche)
2002	29	57	5	9
2007	12,3	73,5	2,4	11,8 (+ Estonie, Lettonie, Lituanie, Pologne, République Tchèque, Slovaquie, Hongrie, Slovénie, Chypre, Malte, Bulgarie, Roumanie)
Tendance	- 45,7	+47,7	-8,6	+6,8

Document 4 : évolution en pourcentage sur 20 ans des textes rédigés dans les principales langues de la Commission Européenne.

Si l'on ne régule pas les contacts de langue, le français disparaît de l'espace européen où il était cependant langue co-officielle et fondatrice. De la même manière, dans l'espace scolaire, la non régulation mène de fait à la saturation de l'espace linguistique par une langue hyperdominante au détriment des autres – qui cependant ici ont même statut de langue nationale, culturelle, etc.

On observe la même tendance dans un autre système, celui de l'évolution des parts des langues vivantes au sein de l'Education Nationale française (*Document 5)*. L'allemand, qui bénéficie d'un statut protégé suite aux accords Chirac-Schroeder de 1995, subit une chute de 10 points en l'espace de 10 ans. Les autres « grandes langues » déclinent vers un état

[21] Emily Epter, « Babel dans les Balkans : zones de traductions, zones de combat », *op. cit.* 187-188. Ces nations internes, si elles développent des phases d'expansion, peuvent caresser le destin des empires ou des « grandes nations ». Le français, originairement, était dialecte d'oïl d'île de France.

[22] Un exemple célèbre de locuteur de pidgin est Salvatore, l'un des personnages les plus pittoresques du *Nom de la Rose*, roman d'Umberto Eco, Paris, Grasset, 1982. Cet « hérétique », aux yeux de l'Inquisition orthodoxe, promouvait une forme radicale du « poverettisme » : en guerre contre tous les états, tous les pouvoirs, il était proche des « pauvres » que ces états asservissent. Il parlait toutes les langues mais n'en parlait bien aucune.

[23] Zone, dont l'étymologie signifie ceinture : cordon de sécurité autour du corps. Ce qui est rejeté en marge ne sera jamais intégré dans le corps.

d'invisibilisation[24] dans le système. On remarque que les écoles privées sous-contrat ont une avance par rapport au système public, la demande parentale s'imposant comme seul critère de régulation de politique linguistique scolaire : en ce cas, le monolinguisme (de la langue la plus haute) s'impose plus radicalement encore comme seule formulation didactique.

Année scolaire	Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais	Langues romanes
01-02	18,6	76,4	0,05	2,0	1,1	0,2	3,3
03-04	15,1	79,6	0,2	2,4	1,0	0,2	3,6
05-06	13,1	82,6	0,05	2,3	1,1	0,3	3,7
07-08	11,3	87,3	0,0	1,7	1,0	0,2	2,9
09-10	9,1	89,3	0,0	1,5	0,8	0,1	2,4
11-12	7,6	91	0,0	1,3	0,7	0,1	2,1
Privé sous contrat 11-12	4,4	96,1	0,0	1,7	0,2	0,0	1,9

Document 5 : évolution en pourcentage sur 10 ans de la place des langues vivantes étrangères dans le système d'Education Nationale.

La dernière alternative didactique possible reste celle du bi/plurilinguisme. Profitant de la réalité de langues de territoire, ou de la migration de langues externes à l'intérieur de l'espace national, le système éducatif pourrait traiter de cette circulation de langues en contact pour construire des compétences procédurales bi/plurilingues. Dans un article trop peu considéré par les décideurs de politique linguistique des états monolingues, Victor L. Aracil développait une thèse a priori paradoxale : le bilinguisme n'est qu'un mythe dans la mesure où il n'est proposé qu'aux locuteurs en état de diglossie[25]. La langue dominante permet que les locuteurs ayant une autre langue accèdent à la « grande langue » en conservant, par le biais du bilinguisme la langue dominée. Dans le système de circulation de langues, la langue dominée ne sera pratiquée que dans le cadre d'échanges langagiers entre locuteurs de langue dominée : le bilinguisme n'est qu'un habile moyen d'accompagner vers la diglossie et/ou vers l'extinction la langue dominée. Pour que le bilinguisme ne soit pas un mythe, il faut qu'il soit une réalité également pour les monolingues de « langue dominante » : c'est l'unique moyen de faire circuler les compétences de langues en dehors d'un cercle infini de prédation.

Intégrations, « force d'intercourse », identités (titre)

Intégration des langues (sous-titre)

En 1913, dans sa thèse sur *La syntaxe du provençal moderne*[26], le linguiste Jules Ronjat décrit la procédure pragmatique de compétence d'intercompréhension en en inventant et le mot et le concept[27] :

[24] Cf. P. Escudé, « De l'invisibilisation et de son retroussement. Etude du cas occitan : normalité de la disparition, ou normalisation du bi/plurilinguisme ? », in *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)*sociolinguistiques, sous la direction de K. Djordjevic *Léonard,* Michel Houdiard éditeur, 2014, 9-22.
[25] V. L. Aracil, « El bilingüisme com a mite », *Conflicte lingüístic i normalització lingüística a l'Europa nova*, *Papers de socio-lingüística*, Barcelona, La Magrana, 1982 [1966], 39-57.
[26] Jules Ronjat, *La syntaxe du provençal moderne*, Paris, Champion, 1913.
[27] Cf. P. Escudé, « Origine et contexte d'apparition du terme d'intercomprehension dans sa premiere attestation (1913) chez le linguiste francais Jules Ronjat (1864-1925) », *O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições*, Redinter, 2010, 103-124 ; « Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension », *Passages de Paris 8*, 2013, 42-61.

> « 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. (…) On a 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 ci répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris. (…) L'écriture grossit les différences dialectales en représentant des sons voisins par des signes dissemblables (…). Néanmoins l'unité fondamentale apparaît assez nettement. (…) En lisant ou débitant à haute voix, les gens de culture peu étendue transposent généralement dans leur dialecte propre les sons et les formes du dialecte dans lequel le morceau lu ou débité est écrit. Pour constater ce fait d'*intercompréhension* il suffit de posséder pratiquement à fond un parler provençal quelconque[28] ».

Un dialecte n'est jamais isolé : il appartient à un continuum langagier qui fait système. Un locuteur pratiquant à bon niveau son dialecte peut interagir, dans une perspective actionnelle où la langue répond à une intentionnalité, avec tout autre locuteur d'un autre dialecte mais partageant cette même intentionnalité. Ronjat définit les principes de ce qui est une pratique intuitive fonctionnant avant (ou malgré) la constitution d'espaces et de conceptions politiques et didactiques monolingues : entre divers dialectes, on retrouve une syntaxe commune, une morphologie parallèle, un lexique souvent transparent. Malgré des variations qui créent les conditions d'une étrangeté entre ces dialectes, les dialectes sont en continuum : « on a le sentiment d'une langue commune ». Ronjat insiste également sur l'intentionnalité : parler, c'est faire ou/et concevoir ensemble.

Partant de l'expérience dialectale de l'occitan, langue qui correspond à un tiers de l'espace politique français et, dans l'avant-guerre de 1914, à un quart de sa population, Ronjat définit les conditions d'une conscientisation de la langue commune, cette « individuation » partagée qui fait si souvent défaut aux langues sans État et donc sans école. La pratique de dialectes en intercompréhension donne donc conscience et pratique d'une langue commune.

Le saut qualitatif d'une intercompréhension entre dialectes issus d'une langue commune à une intercompréhension de langues issues d'un même système linguistique a été opéré didactiquement à partir des années 1990 par des équipes universitaires européennes – notamment françaises[29]. Cette date correspond à l'intégration politique de l'espace européen qui permet de sauter la barrière des monolinguismes nationaux et d'induire la conscience de systèmes linguistiques communs, retrouvant naturellement les premiers travaux des philologues européens du début du 19e siècle.

Force d'intercourse (sous-titre)

A même époque des travaux pionniers de Jules Ronjat, paraissent les *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure. Les travaux du maître suisse qui vient de disparaître croisent ceux du romaniste alors exilé à Genève[30]. Saussure développe sous le chapitre de la

---

[28] Jules Ronjat, 9-11.

[29] On citera les équipes d'Aix-en-Provence, autour de Claire Blanche-Benveniste (programme Eurom4, puis Eurom5 à la suite des travaux menés par Elisabetta Bonvino) ; de Grenoble, autour de Louise Dabène puis de Christian Degache, autour des programmes Gala et désormais Miriadi ; de Toulouse avec le programme www.euro-mania.eu mené par les équipes de Pierre Escudé.

[30] Dès la proclamation de la guerre de 1914, Jules Ronjat est contraint de s'exiler à Genève, cf. P. Escudé, introduction à la seconde thèse de Jules Ronjat, *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Peter Lang, 2013, 4. Privat-docent à l'université, Ronjat va participer de très prêt à l'édition des derniers cours donnés par Saussure à l'université de Genève avant sa mort en 1913, travaux qui vont devenir les *Cours de linguistique générale* : « Nous exprimons aussi nos plus vifs remerciements à M. Jules Ronjat, l'éminent romaniste, qui a bien

« propagation des ondes linguistiques » une conception pionnière que l'on peut lire à l'égal d'une loi structurale pour tout fonctionnement humain, et pour le fonctionnement de toute langue en particulier :

> « La propagation des faits de langue est soumise aux mêmes lois que n'importe quelle habitude, la mode par exemple. Dans toute masse humaine deux forces agissent sans cesse simultanément et en sens contraires : d'une part l'esprit particulariste, « l'esprit de clocher » ; de l'autre, la force « d'intercourse ». (…) C'est par l'esprit de clocher qu'une communauté linguistique restreinte reste fidèle aux traditions qui se sont développées dans son sein. Ces habitudes sont les premières que chaque individu contracte dans son enfance ; de là leur force et leur persistance. Si elles agissaient seules, elles créeraient en matière de langage des particularités allant à l'infini. Mais leurs effets sont corrigés par l'action et la force opposée. (…) [La force d'intercourse] est un principe unifiant qui contrarie l'action dissolvante de l'esprit de clocher[31]. »

Une première lecture laisserait accroire que « force d'intercourse » et « esprit de clocher » sont pour l'une la loi de fusion entre dialectes séparés, une sorte de force de normalisation, et pour l'autre la loi de diffraction, « action dissolvante » qui est à l'œuvre dans la fragmentation de la langue – sous formes de dialectes, sociolectes, géolectes, génératiolectes, etc.

A bien y penser, la « force d'intercourse » n'est en rien la normalisation autoritaire et verticale qui s'oppose à la dialectalisation et ne représente pas la réalité ou la nécessité d'une langue unifiée, seul rempart contre la dissolution et la fragmentation de la langue en dialectes épars. Pour nous, la « force d'intercourse » est sans nul doute le « fait d'intercompréhension » dont parle Ronjat dans sa première thèse de 1913. Dans sa seconde thèse sur le *Développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, également éditée en 1913, Ronjat explicite mieux encore ce qu'est la « force d'intercourse ». Dans ce travail, là encore pionnier, Ronjat décrit par le menu le comportement de son fils Louis à qui la mère ne parle qu'allemand et lui-même que français. Louis, éduqué de manière bilingue par un procédé paritaire précoce, construit les doubles compétences d'un locuteur français et allemand natif. Ronjat insiste sur la qualité de la langue française et de la langue allemande qui sont données à Louis dès sa naissance :

> « Mon français et celui de la plupart de nos parents et amis de langue française est ce français moyen (parisien dégagé de particularités qui étonnent l'auditeur en dehors d'une zone plus ou moins limitée autour de Paris, telles que a fermé dans *paille*, *casser*, *Pasteur*, *conservation*, etc…, consonnes géminées dans addition, grammaire, etc..) qui se répand de plus en plus comme une *koinè* à l'usage des classes cultivées - ou se croyant telles - un peu partout, et peut-être spécialement dans nos pays, qui font historiquement partie du domaine linguistique franco-provençal. C'est comme une monnaie de change sans empreinte et qui a cours partout. Tandis que le parisien pur nous choque comme un langage affecté, *pointu* - j'entends ici noter une impression incontestable, et non critiquer une prononciation parfaitement légitime en soi -, notre français ne détonne ou n'étonne pour ainsi dire nulle part : dans les pays français les plus divers on nous dit que nous parlons *sans accent*, et il n'y a guère que les spécialistes qui sachent nous situer au moyen de quelques particularités comme *o* ouvert ou moyen dans *pot*, *mot*, *gigot*, etc…, ou comme *percerette* au lieu de *vrille*, *coulant* au lieu de *rond de serviette*, etc. (…) L'allemand de ma femme, de ma belle-mère et de ma belle-sœur (Louis a vu et entendu sa grand'mère et sa tante pendant environ huit mois en tout en quatre ans, et cela à des phases très diverses de son développement) est une *koinè* comparable à mon français.[32] »

La « force d'intercourse » est donc la *koinè* d'une langue, cette « monnaie de change sans empreinte et qui a cours partout », langue commune qui n'est en rien particulariste, et permet l'intercompréhension entre chaque dialecte, chaque phénomène langagier « d'esprit de clocher ».

---

voulu revoir le manuscrit avant l'impression, et dont les avis nous ont été précieux », cf. « Préface de la première édition », Genève, juillet 1915, Charles Bally & Albert Sechehaye, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1998 [1916], 8.

[31] Cf. *Cours de linguistique générale*, 281.

[32] Cf. *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, op. cit., 38.

Identités (sous-titre)

Si cette langue qui « ne détonne ou n'étonne » nulle part est cette force d'intercourse, langue qui permet à tous de comprendre et d'être compris malgré la multitude de variations langagières au sein de la langue (« accents légitimes » de chaque « esprit de clocher »), quel est alors le statut de ce français normalisé, vertical, que l'école a transmis pour se substituer à « l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province[33] » avec la volonté farouche de les effacer comme autant de parlures illégitimes ?

Ce français hypergrammaticalisé qui à chaque génération laisse à la marge de sa pleine maîtrise toujours plus de locuteurs[34], cette langue née du français de cour et devenue français des concours administratifs[35], n'est pas « force d'intercourse » mais bien l'un des nombreux « esprits de clocher » de la langue française – celui des meilleurs quartiers.

L'un des effets terroristes de la langue est d'imposer un « esprit de clocher » en « force d'intercourse » : un dialecte / une langue s'impose aux autres au point de s'auto-sacraliser en langue haute, unique, universelle, et de dénier aux autres le statut même de langue, délégitimant leurs locuteurs, niant l'univers culturel véhiculé, interdisant toute transmission, toute conscience et toute mémoire d'une histoire, d'une littérature, d'un savoir savant ou populaire.

Le grand et sans doute seul enjeu de la didactique des langues réside alors en cette capacité d'entrer dans la langue « force d'intercourse », en intercompréhension des différentes variations du système de la langue sur l'ensemble de ses territoires et de ses pratiques, et de pouvoir tout autant développer des compétences dans telle ou telle variation.

Le sens du mot « identité » réside dans tout cet apparent paradoxe : l'identité est tout à la fois ce qui me rend identique aux autres, dans la capacité de comprendre et produire avec des formes et des signes communs, et tout autant de me distinguer des autres par une variation qui est ma propre marque, qui m'assigne à un groupe, qui est signe de mon appartenance propre.

Ne pas développer la capacité de mobilité est alors un véritable handicap. Un locuteur figé dans un sac langagier, l'un de ces innombrables « esprits de clochers » de la langue, sera figé dans le rôle assigné par cette locution – quel que soit l'idiolecte en question, à commencer pour un certain nombre de jeunes de nos écoles par le « parler des cités » qui fige ces locuteurs dans le statut avilissant de « jeunes de banlieues », interdisant toute mobilité sociale, culturelle, économique, géographique, etc.

---

[33] Cf. note 13.

[34] « Les écoliers font en moyenne quatre erreurs de plus (14,7 contre 10,7) en 2007 qu'en 1987 pour la même dictée. La proportion d'élèves faisant plus de 15 erreurs a fait un bond : elle a atteint 46% en 2007 contre 26% vingt ans plus tôt. », « La dictée, une passion française », *Le Monde* daté 27 septembre 2015, 10.

[35] « Les hommes et les femmes de ce temps (les lettrés du 17e siècle) vivaient dans un milieu très étroit, fermé, dans une Cour tout éprise de bon usage, où un mauvais mot vous déclassait, où la correction du langage se pratiquait comme une vertu. (…) Malgré les découvertes de la linguistique moderne, le concept fondamental n'a pas changé. L'idée que la langue est fixée reste debout, dans sa fausseté séculaire. Et par là s'explique cette étroitesse de doctrine qui fait condamner pêle-mêle les déformations corruptrices et les nouveautés heureuses. Partout des barricades de toile d'araignée ferment les avenues où l'usage s'avance, souverain et irrésistible. Au lieu d'une loi de vie, d'un code souple, adapté, à jour, on réimprime une ordonnance de police, pleine de prohibition, de restrictions, de chicanes, sur laquelle veillent quelques commissaires de bonne volonté, qui croient sauver la *tradition nationale* », Ferdinand Brunot, *La pensée et la langue*, 1926, 11. « Au 19e siècle, avec le développement de l'enseignement primaire est né le culte de l'orthographe. Il faut s'en féliciter : elle a été un élément d'ordre. Mais ç'a été pour elle un périlleux honneur. Devenue dans de nombreux examens et concours le critère déterminant, devenue la loi, elle a attiré l'attention sur ses propres inconséquences et ses caprices. On s'est aperçu que sa rigueur dissimulait bien des faiblesses, ce qui est fâcheux pour un critère. », *Rapport Général sur les modalités d'une simplification éventuelle de l'orthographe française,* Paris, Didier, 1965, 7.

Le véritable défi éducatif consisterait donc à développer une capacité à la mobilité linguistique : pouvoir traverser la langue dans son continuum, en comprendre les mécanismes « d'esprit de clocher », de « l'argot » jusqu'à la « langue de Racine et de Voltaire[36] », en maîtriser la « force d'intercourse », développer, comme le préconisait le regretté Tullio De Mauro, inventeur de l'*Educazione Linguistica Democratica*, la capacité « d'excursion » langagière.

A l'exemple du manuel d'anglais cité plus haut, on ne peut que préconiser une approche langagière spécifique (pour chaque langue) tout en construisant une approche langagière « globale » : la langue fonctionne dans la variation interne et dans le contact avec d'autres langues. Avoir conscience de ces éléments communs serait un préalable important à l'éducation. Concevoir ensuite que l'on ne peut s'approprier les disciplines scolaires qu'avec des compétences langagières est un second pas important : la langue sert à conceptualiser des notions de mathématiques, de physique, de géographie, de sport tout comme elle sert à faire les activités dans l'ensemble des disciplines. L'éducation langagière globale (et démocratique, comme le rappelait constamment le regretté Tullio de Mauro) est en ce sens l'une des clefs de la réussite d'une école que l'on veut inclusive.

Le philologue et romaniste juif allemand Léo Spitzer, dans son exil turc que le nazisme lui imposa, se mit à apprendre la langue turque. Il en déduit que

> « Toute langue est humaine avant d'être nationale : le turc, le français et l'allemand appartiennent d'abord à l'humanité, et seulement ensuite aux peuples turc, français et allemand.[37] »

La langue « étrangère » n'appartient pas aux « étrangers », mais appartient à tout homme. Il y a donc cette capacité de mobilité en chaque langue que chacun doit mobiliser. Tel Victor, enfant qui n'aurait pas été sauvage, nous pouvons (pourrions) développer ce potentiel plurilingue qui nous est donné à la naissance. Par ailleurs, cet idéal de transparence doit être tempéré par la réalité des obstacles que la langue découvre à chaque pas : même entre deux locuteurs de même langue, il y a parfois, et souvent si on le désire ainsi, de l'incommunicabilité.

C'est ce que Jacques Lacan synthétise par ces aphorismes qui lui sont familiers : « Il n'y a pas de dialogue », « il n'y a pas de rapport sexuel[38] ». Certes, il y a toujours de l'altérité dans la langue : car elle m'est toujours étrangère, et je suis toujours étranger à elle. C'est sans doute d'ailleurs ce qui provoque que nous parlons : nous nous « approximons[39] » d'un sens, d'un lieu du vrai, etc… à chaque fait de langue... car nous ne sommes pas arrivés au point que vise la langue, et que seul sans doute le silence validerait. Souvenons-nous cependant qu'*intercourse* signifie rapport, également dans sa dimension sexuelle : la « force d'intercourse » saussurienne est cette *fusion* d'un sens entre deux locuteurs qui transcende leur altérité.

La langue est tout à la fois ce lieu qui me rapproche de l'autre, et du sujet de notre parole, et tout autant qui m'en sépare. La langue est le lieu infini de sa propre glose. Elle ne peut jamais englober le monde, ni surtout elle-même, et reste toujours dans le désir de se projeter vers l'inconnu, de ce qu'il y a *à dire*. C'est ainsi que se délectait Victor Segalen de sa confrontation avec l'extrême altérité :

---

[36] Cf. note 11.

[37] Léo Spitzer, « Apprendre le turc », 1934.

[38] L'aphorisme « il n'y a pas de rapport sexuel » apparaît dans le *Séminaire XX*, (1972-73) Paris, Seuil, 14. Elisabeth Roudinesco cite ensemble ces deux formules dans son *Jacques Lacan*, Paris, Fayard, 1993, 439. Traitant de l'intraductibilité irréductible de toute langue, Lacan a encore ce bon mot dans la préface à l'édition de ses *Écrits* en japonais, en 1970 : « Le monde n'a pas le bonheur de parler chinois dans sa propre langue ».

[39] Nous employons ici une manière de parler qui appartenait à Claire Benveniste : l'approximation, a priori le contraire du « parler vrai », ou du « parler juste », est en fait la mobilisation d'une dynamique de langue qui cherche à se rapprocher toujours plus de son but.

« Partons donc de cet aveu d'impénétrabilité. Ne nous flattons pas d'assimiler les mœurs, les races, les nations, les autres, mais au contraire réjouissons-nous de ne le pouvoir jamais : nous réservant ainsi la perdurabilité du plaisir de sentir le Divers.[40] »

[40] Victor Segalen, *Essai sur l'exotisme. Une esthétique du divers,* 1918, 25.