

Contenus disciplinaires et apprentissage à partir d'une L2: quelques enjeux de l'intercompréhension intégrée

Pierre ESCUDÉ

Université de Bordeaux
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
160, avenue de Verdun, 33705 Mérignac, France
pierre.escude@u-bordeaux.fr

Mariana FONSECA

Université de Genève
École de langue et de civilisation françaises (ELCF)
Rue de Candolle 5, 1211, Genève 4, Suisse
mariana.fonseca@unige.ch

This article addresses the role of discourse and languages in knowledge construction through the prism of an emerging didactic approach, known as "integrated intercomprehension". Beginning with a historical overview on language teaching, we will show how it has moved from an integrative view in the very first teaching methods in the 16th century to a "closed" conception of languages in the 19th century, during the edification of the nation states. We will then discuss several elements which made possible the rise of a new paradigm in education, called "didactics of plurilingualism", focusing on integrated intercomprehension. Based on classroom interaction analysis around the euro-mania textbook, we will discuss the limits and potential of integrated intercomprehension for an integrated knowledge construction. In conclusion, we will outline a few avenues for the implementation of a new educational policy based on "global linguistic education".

Keywords:

linguistic knowledge, subject knowledge, didactics of plurilingualism, integrated intercomprehension, reformulation, classroom interaction

Mots-clés:

savoirs linguistiques, savoirs disciplinaires, didactique du plurilinguisme, intercompréhension intégrée, reformulation, interactions en classe

1. L'apprentissage intégratif, entre opacité et désopacification

En milieu scolaire ou universitaire – comme en milieu social du reste – on ne peut apprendre sans langue d'apprentissage. De la même façon, on ne peut apprendre une langue nouvelle, que l'on a appris à appeler "étrangère", que parce que l'on sait déjà une langue. L'intégration des contenus et des langues – qu'elles soient en *usage* ou en *mention* (Coste 1985; Gajo 2018) – est évidemment patente. Reconnaissons de même que l'apprentissage de notre langue première – ou de nos langues premières – s'est fait parce que nous avons employé ces langues dans l'intentionnalité de motivations concrètes, validées par des retours en langue ou en réalisations concrètes. Les langages sont bien "le lieu des apprentissages" (Escudé 2015, 2017a). De fait,

l'apprentissage est toujours une activité complexe, du moins dans la double articulation qui de manière insécable lie un contenu et le véhicule qui le porte, qui en est le lieu.

Rien de nouveau à cela: les premières méthodes d'apprentissage d'une langue nouvelle explicitent cette articulation – que l'on peut nommer tout autant *intégration* – puisqu'elles mettent dans un rapport didactisé les langues en jeu, avec leurs contenus. On trouve trace de cette première didactisation dans les nombreux *Colloquia* ou *Vocabulare* qui fleurissent à partir du milieu du 16^e siècle, quand le latin ne sert plus aux relations entre marchands, marins ou voyageurs de l'Europe humaniste (Charlet-Mesdjian & Charlet 2011) puisqu'ils possèdent désormais des langues différentes qui les identifient dans des nations étanches – et souvent en conflit. Cette didactisation est plus explicite encore dans des méthodes d'apprentissage de langue. On peut penser à la *Grammaire espagnole abrégée* que l'académicien toulousain Jean Doujat édite en 1644. Pour expliquer la prononciation de sons de la langue espagnole, Doujat fait référence à d'autres langues qui peuvent être connues de son public – l'occitan, le français, l'italien:

E se prononce ordinairement ferme, quoi qu'un peu différent du notre, comme en la plupart des mots gascons et en beaucoup d'italiens. Pour exemple: *bueno, assentar, fée*: quelquefois néanmoins il approche de la prononciation de notre masculin, comme aux mots: *bien, Pedro, perro, renes [...]* (Doujat 1644: 32).

La langue cible se conçoit avec la langue source et les compétences premières qu'on en a: la comparaison, l'inférence, l'analogie entre les deux langues est l'évident point de pivot d'un apprentissage qui est déductif. On part de ce que l'on sait, de ce que l'on connaît.

À même époque, la *Logique* de Port-Royal qu'élaborent Arnaud et Nicole fonde une théorie du signe d'une remarquable modernité. La langue est *tout à la fois* objet et sujet du savoir:

Le signe renferme deux idées: l'une de la chose qui représente; l'autre de la chose représentée; & sa nature consiste à exciter la seconde par la première. (Arnaud & Nicole [1662] 1992, I, 4).

Mais elle peut, comme véhicule du savoir ou savoir lui-même, *s'opacifier*. La langue que l'on apprend, de même que ce qu'elle dit, peut ne pas être claire. En cela, l'apprentissage est un long cheminement, qui demandera médiation – d'une langue tierce, ou du truchement concret par l'apport du "référent": sachant de quoi l'on parle, parce que je le vois, je l'expérimente, je le manipule, je sais de quoi parle la langue qui dit ce savoir. On sera attentif, dans la *Logique* de Port-Royal, aux images traitant dans les faits de langue – c'est-à-dire dans tout apprentissage – de ce qui *cache* et de ce qui *découvre*:

Car la même chose pouvant être en même temps & chose & signe, peut cacher comme chose, ce qu'elle découvre comme signe. Ainsi la cendre chaude cache le feu comme chose, & le découvre comme signe (id.).

On ne sera pas étonné de trouver la même image dans les commentaires modernes de la *Logique* et dans les propos contemporains de didactique:

Le signe est comme un miroir qui donne à voir autre chose que lui-même, ou bien encore il est comme une vitre transparente qui laisse voir autre chose qu'elle-même. Mais aussi bien le miroir que la vitre ont la propriété de s'*opacifier*, c'est-à-dire qu'ils peuvent cesser de se dérober pour au contraire s'offrir à la *considération*, à la *vue de l'esprit* (Recanati 1979: 33, nos italiques).

La clarification précède souvent, en la solidifiant, la conceptualisation, d'autant plus en L2 [langue seconde, que l'on apprend]. Par son *opacité évidente*, celle-ci offre alors des ressources utiles au processus de *conceptualisation*. Pour rendre mieux le traitement continu des deux processus et le rôle particulier de la L2, nous proposons de mettre en parallèle les notions de *re-médiation* et de *médiation* (Gajo 2007: 43, nos italiques).

On notera là les termes symétriques que la linguistique saussurienne permet dans son application didactique. Les langues disent les objets et les choses, comme les notions; les référents comme les concepts – à ceci près que le concept est toujours ce qu'il est, tandis que le référent n'est vrai que dans son contexte précis, la langue faisant le truchement de l'un à l'autre. Or, la langue est ce signe "qui renferme deux idées", le signifié et le signifiant. L'une ou l'autre de ces faces peut être opaque – ou les deux, ce qui demandera un recours régulier à la présence de ce dont on parle: le référent, via un imagier par exemple. L'apprentissage est ainsi constamment sous contrainte de cette opacité. La didactisation consiste à identifier l'obstacle en jeu dans la modalité de l'apprentissage, cette "contrainte utile" (Gajo 2003: 55), et de proposer des stratégies de *désopacification* – qui à leur tour passent par de la langue:

Le processus de *désopacification* donne lui-même lieu à du discours, permet sa mise en place, permet la régulation des places. L'opacité est ici partagée, dans une tentative croisée de transparence. L'ouverture à la diversité en constitue indéniablement un des moteurs centraux (id.).

Dans ce court extrait, Gajo synthétise finalement l'acte d'apprentissage qui est toujours intégratif. On entre dans la langue, car celle-ci fait obstacle, et requiert, pour passer l'opacité première, une "ouverture à la diversité": une décentration, une défamiliarisation, un truchement qui passe par l'usage d'autres discours (c'est la reformulation), d'autres langues ou d'autres référents (c'est la re-médiation). Tous ces éléments didactiques sont éléments d'action de médiation, qui tend "dans sa définition la plus générale, à réduire l'écart entre deux pôles distants ou en tension" (Coste & Cavalli 2015: 13). On peut parler effectivement de décentration, défamiliarisation, ou bien de recentration, de clarification ou de désopacification, car la médiation refonde les qualités des éléments en présence tant dans la compétence langagière que dans l'accès au savoir:

quelles qu'en soient les modalités, la médiation est posée soit comme visant l'accès à des informations et connaissances et la construction de compétences (médiation cognitive), soit comme contribuant à l'interaction, à la qualité de l'échange, à la résolution de conflits (médiation relationnelle). Ces deux formes, cognitive et relationnelle, non exclusives et souvent combinées, passent pour l'essentiel par une activité langagière de médiation (celle-là même, mais sensiblement étendue, que le CECR avait définie) à l'intérieur de contextes sociaux (Coste & Cavalli 2015: 13).

2. Indivisibilité langagière, étanchéité disciplinaire, et "crise du français"

Or, la façon de concevoir la langue selon l'humanisme marchand du 16^e siècle ou la théorie du signe de Port-Royal se retrouve bientôt violemment contredite par la construction de l'idée de langue isolée, supérieure ou incomparable, qui accompagne l'édification de nations fortes et étanches entre elles. La notion d'indivisibilité de la langue, instrumentalisée au profit du projet politique nationaliste qui s'affirme puissamment dès le début du 19^e siècle et s'impose avec la création des systèmes éducatifs nationaux (Tabouret-Keller 2013; Escudé 2018) interdit de fait qu'on puisse la comparer à d'autres. Aussi, sur la base d'un évident et fondateur plurilinguisme, la notion d'indivisibilité crée un "monolinguisme réel mutilé et donc mutilant" (Balibar 1985: 216).

Car l'invention de la langue pure et universelle, claire et toujours transparente, provoque au-delà de sa fructueuse utilisation politique et sociale – l'agrandissement des lumières sur le monde des ténèbres, qui est la face d'ombre de toute colonisation – une véritable *invisibilisation* des "autres langues" et de leurs locuteurs (Escudé 2014). En termes didactiques, enfin, les analogies, évidemment si fructueuses dans la démarche d'apprentissage, ne peuvent plus être développées: le passage de langue à langue est consigné dans des répertoires de fautes, des *Dictionnaires de gasconnismes corrigés*, et se consigne dans le territoire du mal-dit, de l'erreur, de la faute.

En France, les *instructions officielles* qui vont courir de la haute époque nationaliste française, au sortir de la victoire de 1918, jusqu'au début de la V^e République résument bien cette idéologie:

Lorsque les enfants sont confiés [à l'instituteur], 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. [...] Nos instituteurs affronteront, pour remplir [ce programme] 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 (cité par Escudé 2018: 45).

Une autre façon de concevoir l'apprentissage de la langue nationale est par ailleurs développée par deux linguistes de renom qui ont identifié, au-delà de la représentation qui est donnée de la langue française ("grande langue, grande littérature, unité nationale"), ce qui ressemble à une *crise* de son enseignement. En termes didactiques, Brunot (1927) n'a pas de mots assez clairs pour fustiger l'abstraction, l'énumération, la règle erronée, la "rage classificatrice" et la manie de l'étiquetage avec l'appel à la mémoire qui en est le corolaire, la dictature de l'orthographe et la grammaire "artificielle" – c'est le mot de Bally (cité par Chiss 2011: 26).

Ces deux linguistes sont également didacticiens: la question de l'apprentissage est fondée sur le "sujet qui parle spontanément sa langue maternelle" (Bally 1909: 4), et le grand œuvre du linguiste suisse, en 1931, trouve son accomplissement avec cette synthèse:

C'est en cultivant à fond les ressources et les ressorts de la langue maternelle qu'on pourrait le mieux préparer l'apprentissage des autres idiomes (Bally 1931: 146).

C'est-à-dire que le travail sur sa propre langue (ici le français) permet de manière consciente et fructueuse comparaison, analogie, traduction, reformulation, la langue n'existant que dans le système des langues. Or l'analyse scolastique de la langue comme *mention* la met loin à l'écart de l'*usage*: le métadiscours sur la langue n'est accessible qu'à ceux qui s'en sont approprié les fonctionnements. Une conférence donnée en Suisse en janvier 1930 par Bally explicite encore mieux le principe vital de l'intégration:

Tout notre effort porte sur l'analyse et la dissection, alors que toute l'assimilation naturelle de la langue maternelle a pour unique levier l'*association*, qui fait percevoir les ressemblances et les différences qui constituent le *système* linguistique que nous faisons fonctionner pour nos besoins (Bally 1930 cité par Chiss 2011: 28) .

On ne réfléchit sur sa langue, on n'entre en capacité cognitive de comprendre son fonctionnement, que parce qu'il y a comparaison, passage de forme à forme:

En traduisant [...], l'élève se trouve dans la nécessité de comparer les expressions et les tours qui diffèrent d'une langue à l'autre. Il a là l'occasion de réfléchir [...] sur la structure de son idiome (Brunot 1927: IX).

Par rapport à la France, la linguistique et la didactique suisses romandes pensent et vivent l'apprentissage formel et théorique du français dans un contexte davantage multilingue. De Saussure à Bally, de Roulet à Gajo, nous trouverons donc les mêmes analyses et les mêmes besoins d'association, de décloisonnement, de structuration systémique. Las, Roulet, au seuil des années 1980, se désolait des échecs répétés (et lourds financièrement) de programmes didactiques d'apprentissage des "langues étrangères".

Tous ces projets, en dépit des moyens financiers et intellectuels considérables mis en œuvre, nous paraissent tous voués au même échec [...] et pour la même raison: les enseignements de langue maternelle et de langue seconde y sont traités comme des domaines séparés, rigoureusement cloisonnés, par des équipes différentes, sans collaboration réelle entre les unes et les autres (Roulet 1980: 7).

3. La double intégration de l'intercompréhension intégrée

C'est fort de ces expériences théoriques et didactiques, et fort également des besoins de terrain, que le manuel scolaire *euro-mania* (Escudé 2008) a pu naître. Son originalité consiste à proposer, à des écoliers romanophones de 8 à 11 ans, un travail sur des contenus disciplinaires prévus dans les programmes (appartenant aux champs des mathématiques, sciences, histoire, etc.) à partir de documents écrits, à chaque fois, dans une langue romane différente (portugais, espagnol, catalan, occitan, français, italien et roumain, présentées ici dans l'ordre de leur continuum linguisticogéographique).

Du point de vue méthodologique, *euro-mania* propose une double intégration:

- a) intégration des langues: langue d'enseignement et langues romanes du manuel (principe d'intercompréhension);
- b) intégration des langues et des savoirs disciplinaires: j'accède à un contenu, un concept, un élément du programme scolaire, par des documents rédigés dans l'ensemble des langues concernées (principe de la semi-opacité).

La double intégration d'*euro-mania* entre langues d'une même famille ainsi qu'entre ces langues et les savoirs disciplinaires est dénommée "intercompréhension intégrée" (Escudé 2015; Fonseca & Gajo 2016; Fonseca 2017a). L'intercompréhension intégrée articule les principes de l'intercompréhension et de l'enseignement bilingue (voir plus loin), deux approches appartenant à la didactique du plurilinguisme (Gajo 2013).

La didactique du plurilinguisme est un paradigme émergent en éducation, apparu en Europe, notamment en aire francophone et germanophone, dans les années 1990 (Gajo 2014). Elle rassemble différentes approches orientées soit vers la découverte d'autres langues/cultures – comme l'éveil aux langues et l'interculturel – soit vers la construction de connaissances *dans/à partir* d'autres langues – c'est le cas de la didactique intégrée, de l'intercompréhension et de l'enseignement bilingue (pour reprendre la distinction de Beacco & Byram 2003). La didactisation du contact de langues constitue la caractéristique distinctive de ce paradigme et elle se réalise à travers les mécanismes fondamentaux de la contrastivité, de l'alternance et de l'intégration (Fonseca & Gajo 2016; Gajo 2018).

En proposant de conjuguer l'intercompréhension et l'enseignement bilingue, l'intercompréhension intégrée montre que les approches de la didactique du plurilinguisme ne sont pas étanches, mais qu'il est possible d'envisager des "points de contact" entre elles, ce qui est en cohérence avec la proposition de décroisement de ce paradigme.

Il est généralement admis qu'il y a intercompréhension quand il est possible de comprendre des langues d'une même famille. Ceci fonctionne à condition de posséder de bonnes connaissances dans une des langues du système en question. Cette capacité "naturelle" peut faire l'objet d'un travail de didactisation qui passe par l'observation des régularités interlinguistiques (correspondances graphiques/phoniques) et des spécificités propres à chaque langue ("principes de fusion et de diffraction"; Escudé & Janin 2010: 36-7). Contrairement à l'enseignement scolaire *de* L2, qui vise les quatre compétences (compréhension écrite et orale; production écrite et orale), les propositions pédagogiques en intercompréhension se concentrent, du moins dans un premier temps, sur une seule – la compréhension de l'écrit – et l'élargissent à plusieurs langues d'une même famille.

En ce qui concerne l'enseignement bilingue, compris ici comme "enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs disciplines dans une langue seconde d'enseignement" (Gajo 2011: 56), c'est la conjugaison entre l'orientation disciplinaire et linguistique, visée par les méthodologies CLIL/EMILE qui a été retenue.

L'intercompréhension intégrée propose ainsi une modalité de travail qui ne correspond ni à l'enseignement *de* L2 ni à celui *en* L2. La compétence de compréhension de l'écrit est privilégiée et celle-ci est validée par une activité de production orale en langue d'enseignement. Autrement dit, la reformulation en langue d'enseignement (ici L1) permet de vérifier la compréhension de textes disciplinaires dans des langues apparentées (L2): il s'agit bien d'une "intégration d'activités et de compétences" (Escudé 2011a, 2013b).

Remarquons que le fait de changer de langue en fonction des tâches didactiques (p. ex. compréhension écrite en L2 et production orale en L1) constitue une modalité particulière d'alternance codique, dénommée *méso*-alternance (Gajo & Steffen 2015). Par rapport à la *macro*-alternance qui se réfère à l'organisation des langues dans les curricula, séparant les langues dans des espaces-temps précis (p. ex., cours d'histoire en L1, cours de mathématiques en L2) et à la *micro*-alternance qui se manifeste lorsqu'il y a un changement de langue spontané à l'intérieur d'un énoncé, la *méso*-alternance se présente comme un niveau intermédiaire qui prévoit en amont et de manière réfléchie le recours alterné à la L2 et à la L1 en classe.

La reformulation occupe une place centrale en intercompréhension intégrée et recèle un grand potentiel didactique. Cette activité peut être axée vers la compréhension de la langue, des contenus disciplinaires ou encore favoriser leur articulation. Travailler des savoirs disciplinaires à partir de l'intercompréhension des langues romanes suppose d'abolir la barrière érigée entre disciplines linguistiques et disciplines *dites* non linguistiques (Gajo 2007). La langue n'est pas que vecteur de communication d'un contenu disciplinaire; elle contribue également à sa compréhension, à sa conceptualisation. Ceci est particulièrement visible dans le travail *en* L2/ *à partir* d'une L2, l'opacité de la langue favorisant l'émergence de problématiques.

Si du point de vue théorique, le travail en intercompréhension intégrée présente un intérêt pour une articulation entre savoirs linguistiques et disciplinaires, qu'en est-il des pratiques de classe? Observe-t-on effectivement le passage de l'*intercompréhension* des langues à la compréhension des savoirs?

4. Deux focalisations dans les interactions: focalisation conjointe sur la langue et le contenu et focalisation sur la langue

En nous basant sur la perspective "plurilinguisme et cognition dans les pratiques discursives" (Gajo et al. 2013), qui s'intéresse à comprendre le rôle du

plurilinguisme pour la construction des connaissances dans les interactions verbales, nous avons observé et enregistré environ 15h de séquences didactiques réalisées avec le manuel *euro-mania*, dans des classes situées en Catalogne et en région occitane (Fonseca 2017a). Les séquences étudiées ont été classées en fonction de l'orientation donnée à la prise en charge discursive des documents que, en raison des différents changements opérés (L2-L1, passage d'un discours écrit à un énoncé oral, etc.), nous proposons de nommer activité de *re*-formulation.

Nous analysons ici deux séquences situées aux pôles de notre classement et montrerons comment le travail sur un même document peut parfois prendre des orientations distinctes, à savoir: focalisation conjointe sur la langue et le contenu, dans un cas, et focalisation sur la langue, dans l'autre.

Ces séquences reposent sur un document en catalan centré sur l'addition de différentes unités de masse (figure 1). Il appartient au module 3 du manuel *euro-mania*, de mathématiques, intitulé "deux poids, deux mesures".

DOCUMENT 2

Una passejada pel camp

En Jordi es passeja pel camp. Cull la fruita següent: 700 g de préssecs de **vinya** / 500 g de figues / 1 kg 250 g de peres / 800 g de **castanyes**.

Quina és la massa total de la fruita collida?

Fig.1: Euro-mania, module 3, p. 2, doc. 2.

La séquence 1, ci-dessous, a été enregistrée dans une classe située dans le sud-ouest de la France, appartenant au réseau Calandreta – écoles associatives laïques en enseignement immersif de l'occitan dès la maternelle (3 ans). Le français intègre le cursus scolaire progressivement et en tant que "discipline linguistique" une fois que les élèves savent déjà lire en occitan. Si l'immersion linguistique précoce est au centre du dispositif, l'ouverture aux langues et la comparaison entre les langues sont encouragées à travers des projets institutionnels.

La classe observée comptait 12 élèves de 9 à 11 ans environ. Aucun élève n'était occitanophone natif et la moitié avait, à la maison, un contact plus ou moins régulier avec une autre langue que le français. L'enseignant avait un répertoire langagier composé de différentes langues. Le manuel *euro-mania* était utilisé épisodiquement en classe. L'extrait ci-dessous débute après l'écoute de la consigne en catalan¹.

¹ La séquence est proposée en version originale. Les conventions de transcription se trouvent en annexe.

(1) Extrait de la fruita 1

- 2E alavètz que nos cal far .. A/
 3A sèt cents grams mai mai seis-cents sèt cents grams mai cinq cents
 [grams
 [...]
 6A mai un quilogram e vint-e-cinc euh e dos cents cinquanta grams e
 puèi euh uèit-cents grams
 7E alavètz me dises que fa tot aquò perqué/ quina èra la question
 8A be: quant pesa euh la massa euh totala
 9E sètz d'acòrdi/
 10Els òc
 11E tot lo mond aviá comprés T tu tanben aviás comprés òc N/
 12N **pensi que es pas es pas es pas euh es pas euh al plural es quina es
 la massa totala de la fru-ta frucha: culhida=**
 13E =e alavètz
 14N **e es pas de las fruchas**
 15E alavètz cossí comprènes la question tu
 16N be que es la quina es euh: quina:: be sai pas sai pas
 17E e cossí cossí es en occitan/
 18N non
 19? òm sap pas
 20E non\ en que euh cala lenga qu'es/ sás pas/ te sembla dificil a
 comprene o dif- o aisit/
 [...]
 23E mejan be ditz(?) nos çò qu'as comprés per çò qu'as pas dit çò que i
 a marcat aquí as pas dit coma lo mainatge as dit frucha culhida
 24N òc
 25E doncas comprènes los mots
 26N òc
 27E euh alavètz **coissí diriás aquò en occitan**
 28N **be: quina es la massa totala de la frui- de la frucha: culhida=**
 29E =òc=
 30N **=mais es pas mais mais mais euh es pas sai pas es pas al plural=**
 31E =non=
 32N alavètz podem pas saber quina es la XX de la de las [fruchas
 33E [alavètz cossí comprènètz la question vosauts çò que ditz euh N es
**que i a pas marcat de la- de totas las fruitas o de totas las
 fruchas i a marcat de la frucha euh de la fruita culhida comprènètz
 aquò alavètz perqué i a pas euh de las fruitas . comprènes Ax tu/**
 34Ax mhm a un moment que quand euh alavètz XX quand ditz la causa que va
 se passejar al camp e euh que culhi la frucha las fruch- las fruchas
 seguentas
 35E hum hum
 36Ax mas euh mas òc es un pauc coma N disait=
 37E **=te demandas perqué es pas al plural=**
 38A =hum
 39Ax es un pauc complicat
 40E euh ditz pas culhís las **fruitas** seguentas mas aquò(?) culhís la
fruita seguenta . . Es/
 41Es **be es benlèu una lenga ont i a pas de plural e ni de . ni de
 singular**
 42N? **benlèu que i a mas es pas la <s>**
 43E euh P que ne pensas/
 44P ieu per ieu es euh
 45E pòs parlar a tota la classa XXXX
 46P **la fruita la frucha es euh le type de la frucha e [aprèp**
 47E [soi d'acòrdi amb tu
 48P **e aprèp ai calculat e m'a balhat XXX kilos [XXX grams**
 49E [as fach lo calcul de matematicas eh be verificarem euh just per
 confirmar euh soi d'acòrdi amb tu euh conéishètz benlèu pas aquò mas

en occitan existís sovent es euh que i a pas un vertadièr plural
mais i a un nom collectiu
 [...]

 55E i a pas de plural mas es per dire la fruta en general . bon tu as
 fait lo calcul/

On observe au début de cette séquence une orientation sur la tâche à accomplir qui se traduit, dans le discours de l'enseignant, par l'utilisation du verbe *faire*. Une analyse rétrospective du tour de E en 2 (*alors qu'est-ce que nous devons faire?*) montre qu'il influence les tours suivants de A. Cet élève, au lieu de reformuler la consigne rentre directement dans la tâche, en procédant à l'addition des différentes unités de masse qu'il verbalise en utilisant le langage mathématique (tours 3 et 6).

Si l'essentiel de la consigne est accessible pour l'élève A (comme nous le montre le tour 8 où, à la demande de l'enseignant, il re-formule la question contenue dans la consigne par *bien euh combien pèse euh la masse totale*), pour d'autres élèves elle pose problème. Ainsi, en 12 et en 14, N fera part d'une difficulté de compréhension qui porte sur le fait que le syntagme *de la fruta collida* soit au singulier et non pas au pluriel. Dans ces tours de parole, N verbalise, avec ses propres mots, qu'il ne comprend pas l'emploi du nom collectif *fruta collida* du fait que cette catégorie utilise le singulier pour désigner le pluriel. Cette incompréhension donnera lieu à une longue séquence latérale dédiée à régler ce que Gajo (2011) nomme un *savoir linguistique obligatoire* pour effectuer la tâche disciplinaire.

Il est intéressant d'observer que même si N arrive à re-formuler en occitan l'énoncé catalan (comme au tour 28 où il traduit parfaitement la consigne), il n'arrive pas pour autant à comprendre la tâche à accomplir ([...] *mais euh* [...] *sais pas, c'est pas au pluriel*; tour 30). Il semble que la difficulté ici n'est pas dans la L2, mais dans la compréhension d'un discours disciplinaire en L2. Ainsi, l'emploi du nom *fruta* complexifie la compréhension de la tâche disciplinaire qui consistait en l'addition de différentes unités de masse (représentées, dans le document, par quatre types de fruits). Dans ce contexte, le détour par la "semi-opacité linguistique" (Escudé 2011b: 111), autrement dit, par des langues de la même famille "à la fois proches et étrangères", contribue à éclairer des problèmes souvent inaperçus dans le travail en L1. Là est l'un des pivots de l'intercompréhension intégrée.

À partir du tour 33, on remarque un changement dans la dynamique interactionnelle. L'enseignant fera appel à la classe, transformant un problème qui semblait individuel en collectif. Les hésitations de l'élève Ax et son commentaire en 39 (*c'est un peu compliqué*) confirment la pertinence de cette problématisation.

Entre les tours 40 et 42, la décontextualisation du syntagme *de la fruta* de son contexte d'émergence favorisera la réflexion sur la langue et on verra apparaître des hypothèses sur la formation du pluriel dans la langue du document.

Observons que la réflexion métalinguistique n'est pas ici un exercice artificiel, mais s'inscrit dans une quête de *désopacification* motivée par la tâche disciplinaire. Ce mouvement constitue une des caractéristiques de l'intercompréhension intégrée.

La résolution du problème viendra seulement en 46, lorsque l'élève P, interpellé par l'enseignant en 43, réussira à formuler avec ses propres mots la réponse attendue: en interprétant *la fruita* comme une catégorie collective (*la fruita* [en occitan] *le fruit c'est euh le type de fruit [...]*), cet élève *recontextualise* ensuite ce syntagme à l'intérieur de la tâche disciplinaire et passe immédiatement à sa résolution (*et après j'ai calculé et ça a donné [...]*; tour 48).

Au lieu de se contenter de la réponse de P et de reprendre la tâche mathématique, l'enseignant profitera de son commentaire pour introduire la notion de nom collectif (tour 49), au cœur de l'incompréhension manifestée en 12. C'est seulement une fois que cette notion a été éclairée que l'enseignant invitera la classe à reprendre le calcul (tour 55). Si le retour à la tâche initiale montre que l'orientation disciplinaire a été maintenue tout au long de la séquence, les négociations intervenues pour *clarifier* l'expression problématique ont permis la mise en place d'un travail conjoint entre langue et discipline.

La mise en perspective de la séquence que nous venons d'analyser avec celle que nous présenterons ci-dessous dévoile que si l'intercompréhension intégrée peut permettre la construction de "chaines linguistiques et conceptuelles", le passage *in(ter)compréhension* (linguistique) – compréhension (disciplinaire) ne s'effectue pas toujours. Dans certains cas, l'orientation disciplinaire finit par se dissiper au profit d'une démarche centrée sur l'intercompréhension.

La séquence 2 présentée ci-dessous a été enregistrée dans une classe de l'Éducation nationale française, également située en Occitanie. Cette classe comportait 26 élèves de 8 à 10 ans, dont 8 avaient à la maison un contact avec une autre langue que le français. Ces élèves bénéficiaient d'une initiation à l'espagnol, proposée par leur enseignant référent, qui possédait de très bonnes connaissances en espagnol et en occitan. Le travail avec *euro-mania* reste ici aussi périphérique. L'extrait original de cette séquence étant particulièrement long, nous n'en présentons que le début, qui est assez représentatif de son orientation générale.

(2) Extrait de la fruita 2

- 1E qu'est-ce que ça nous dit dans le document deux/ qu'est-ce que vous avez **compris**/
- 2? rien du tout ((*bas*))
- 3E euh c'était le groupe de d'A/ alors on les écoute d'abord EUX ... qu'est-ce que vous avez **compris**/
- 4? sept-cents X grammes
- 5E donc . sept-cents/
- 6Els sept-cents grammes
- 7E [grammes d'accord donc les les

8Els [grammes
9E les nombres avec les grammes ça vous avez **compris**=
10? =oui
11E d'accord ((C lève le bras)) C quoi d'autre/
12C j'ai **compris** le mot **frutA** . fruit
13E en français/
14C fruit
15E alors les fruits . alors les fruits . il y du poids . sept-cents grammes . quoi d'autre/
16C figes
17E figes . oui/
18? cinq-cents
19E quoi- on les laisse d'abord parler . après quoi d'autre . A qu'est-ce que tu as **compris** toi/
20A j'allais dire euh ((en pointant vers C)) hum
21E tu allais dire fige . tu as **compris** fige aussi . ((C lève le bras)) H/
22H puf castagné ((castagnette?))
23E qu'est-ce que c'est/ ça t'a fait penser à quoi/
24H euh/ bé: *chais* pas moi ((rires))
25E alors- à quoi/
26H *chais* pas
27E tu sais pas . alors qu'est-ce que tu as **compris**/ tu tu ne dis ce que tu n'as pas **compris** tu dis ce que tu as **compris**
28H j'ai **compris**: euh (5'')
29E re- on peut regarder avec ses yeux hein\ on peut mettre les yeux dessus hein ((C lève le bras))\ C/
30C total/
31E total\
32J? j'ai **compris** toute la question(?) ((en chuchotant))
33? la masse ((bas))
34J? j'ai **compris** toute la question ((bas))
35E [alors on va essayer de les aider euh
36? [total
37J j'ai **compris** toute la question
38E euh: J qu'est-ce que tu as **compris** comme question/
39J combien pèse le total des fruits sur la balance/
40X non non
41E il y a le mot balance quelque part/
42? *collidA*
43J non . mais **collidA collidA** *chais* pas quoi ((bas))
44E ah . C/
45C qu'est-ce que la masse totale du fruit de la fruit/ ((bas))
46E d'accord . donc on vous demande quelle est la masse tot- qu'est-ce que t'as fait- pourquoi tu dis le mot masse en français/
47C parce qu'il y a *massA*
48E voilà il y a un mot qui ressemble

Dans cette séquence, on remarque une focalisation assez marquée sur la langue. Cette orientation peut être observée à travers l'emploi récurrent du verbe *comprendre* (présent 14 fois entre les tours 1 et 38). L'insistance sur les éléments compris, même si elle vise à sécuriser les élèves, finit, dans la première partie de cet extrait, par produire une re-formulation "en bribe" (tours 4, 12, 16, 18, 22 et 30).

La difficulté à rentrer dans la tâche mathématique est particulièrement visible lorsque les élèves essaient de re-formuler la question posée dans la consigne.

On observe que, suite au tour 45, lorsque C propose *qu'est-ce que la masse totale du fruit de la fruit/*, l'enseignant commence son énoncé par ratifier la proposition de l'élève, tout en la précisant, mais, avant d'en arriver au bout, il tronque son énoncé pour problématiser le mot *masse* (*pourquoi tu dis le mot masse en français/*). Si cette notion est centrale pour la tâche en question (Gajo 2011 parle de "savoir linguistique inscrit"), sa problématisation se fait ici seulement en lien avec le paradigme linguistique par l'insistance sur la ressemblance entre *massa* et *masse* (tour 48).

La focalisation sur la langue, illustrée dans cet extrait par un effort de compréhension exhaustive (notamment lexicale) finira par inverser l'objectif de l'intercompréhension intégrée. La frontière intercompréhension-compréhension ne sera pas franchie, et, à la fin de la séquence (100 tours de parole plus tard), l'exercice de mathématiques ne sera pas résolu.

La mise en contraste de ces deux extraits montre que si l'intercompréhension intégrée présente un grand potentiel pour une construction intégrée des savoirs, le travail disciplinaire à partir de l'intercompréhension des langues romanes peut être plus ou moins complexe selon le contexte dans lequel il est proposé. Si différents éléments peuvent contribuer à expliquer les orientations observées (répertoire langagier des enseignants et des élèves, effectifs des classes, projets institutionnels mis en place, etc.), notre corpus suggère que le travail en intercompréhension intégrée est généralement plus aisé pour les classes déjà concernées par un enseignement-apprentissage *en* L2. Même si ce type d'enseignement peut investir différentes modalités, selon notamment la place accordée à l'alternance, il demande, par définition, de passer par une autre langue pour travailler des savoirs disciplinaires. Il serait normalement plus aisé de passer de l'enseignement *en* L2 à l'enseignement *à partir* d'une L2.

Ces considérations ne veulent évidemment pas dire que l'intercompréhension intégrée n'est pas pertinente pour des classes monolingues (L1). Cependant, le pas à franchir étant plus important pour ces dernières, il demande un travail en amont plus conséquent, notamment en termes de représentation, de stratégies mobilisées et de formation.

5. Conclusion

La double intégration proposée par l'intercompréhension intégrée – entre langues d'une même famille, et langues et savoirs disciplinaires – offre un effet de loupe sur les procédés d'apprentissage. On s'aperçoit qu'il y a toujours une double appropriation puisque c'est *en* désopacifiant les énoncés que l'on objective et clarifie les savoirs véhiculés. Les élèves allophones comme les élèves poursuivant des cursus bilingues montrent que l'appropriation de la langue révèle et permet l'appropriation des concepts et des contenus. Comment ouvrir ces perspectives à la majorité des élèves: monolingues, inscrits dans des parcours monolingues?

L'expansion dans les curricula des didactiques intégrant langues et contenus reste le prochain horizon de politique scolaire à conquérir. Intégration curriculaire, formation des enseignants, appropriation des méthodologies intégratives, développement de ressources répondant aux attentes précises de telle discipline, de tel niveau d'étude, de tel public, dessinent la tétralogie d'une telle politique (Escudé 2013a).

Au-delà, c'est bien la définition d'une *éducation linguistique* globale, que le regretté linguiste Tullio De Mauro nommait *démocratique* qu'il conviendrait de proposer (Escudé 2017b; De Mauro 2018) à partir d'un corpus théorique et pratique assimilable par les institutions scolaires comme par les professeurs, et rappelant qu'il n'y a pas d'apprentissage sans appropriation des langages, ni contenus et concepts sans les langues spécifiques qui les modèlent et leur donnent corps.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnauld, A. & Nicole, P. (1992). *La logique ou l'art de penser (dite Logique de Port-Royal)*. Postface et notes de Charles Jourdain. Paris: Gallimard.
- Balibar, R. (1985). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*. Paris: PUF.
- Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Heidelberg: Carl Winter.
- Bally, C. (1931). *La crise du français*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Brunot, F. (1927). *La Pensée et la langue*. Paris: Masson.
- Charlet-Mesdjian, B. & Charlet, J.-L. (2011). Une méthode Assimil pour apprendre le latin à l'époque humaniste: les Colloquia dérivés du Vocabulare de Noël de Berlainmont. *Rursus*, 6.
- Chiss, J.-L. (2011). À partir de Bally et Brunot: la langue française, les savants et les pédagogues. *Le Français aujourd'hui*, 5, 21-32.
- Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV: revue de linguistique*, 32, 63-92.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Unité des Politiques linguistiques DGII – Direction générale de la démocratie Conseil de l'Europe, <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>.
- De Mauro, T. (2018). *L'Educazione linguistica democratica*. Bari: Laterza.
- Doujat, J. (1644). *Grammaire espagnole abrégée*. Paris: Augustin Courbé.
- Escudé, P. (2008). *J'apprends par les langues. Manuel européen Euro-mania*. Toulouse: Centre National de Documentation Pédagogique, www.euro-mania.eu.
- Escudé, P. (2011a). L'intercompréhension et la triple intégration. *Redinter-Intercompreensão*, 3, 131-148.
- Escudé, P. (2011b). *Contact des langues et contact des représentations poétiques, substitution, normalisation, didactisation. De l'occitan aux langues romanes, bilinguisme et intercompréhension*. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches. Paris: INALCO.

- Escudé, P. (2013a). Quelles orientations de politique des langues? Regards historiques et textes officiels. In D. Coste (éd.), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions* (pp. 45-81). Bruxelles: Éditions Modulaires Européennes.
- Escudé, P. (2013b). Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension. *Passages de Paris*, 8, 42-61.
- Escudé, P. (2014). De l'invisibilisation et de son retroussement. Étude du cas occitan: normalité de la disparition, ou normalisation du bi/plurilinguisme? In K. Djordjevic-Léonard (éd.), *Les minorités invisibles: diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques* (pp. 9-21). Paris: Michel Houdiard.
- Escudé, P. (2015). L'intercompréhension intégrée: apprendre en apprenant par les langues. In A. Potolia & D. Jamborava Lemay (éds.), *Enseignement et apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes* (pp. 15-25). Paris: Édition des Archives Contemporaines.
- Escudé, P. (2017a). Les langues sont le lieu des apprentissages. *Cahiers Pédagogiques*, 534.
- Escudé, P. (2017b). Apprentissage des langues et éducation langagière globale. *Les langues modernes*, 2, 11-21.
- Escudé, P. (2018). Ce que disent les langues vivantes régionales de France. In P. Escudé (éd.), *Les cahiers de la LCD. Lutte Contre les Discriminations* (pp. 47-72). Paris: L'Harmattan.
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *L'intercompréhension, clef du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Fonseca, M. (2017a). *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée. Étude de pratiques en terrain catalan et occitan*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Genève.
- Fonseca, M. (2017b). L'intercompréhension intégrée: entre intercompréhension et enseignement bilingue. In C. Degache & S. Garbarino (éds.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension* (pp. 47-59). Grenoble: UGA Éditions.
- Fonseca, M. & Gajo, L. (2016). Apprendre dans le plurilinguisme: contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée. *Domínios de Lingu@gem*, 10(4), 1481-1498.
- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues: quelles spécificités? quels outils d'analyse? Regards sur l'opacité du discours. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 38-39, 49-62.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation, *Tréma*, 28, 37-48.
- Gajo, L. (2011). Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina. In C. Escobar & L. Nussbaum (éds.), *Aprender en una altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua* (pp. 53-70). Bellaterra: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gajo, L. (2013). La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas? In J. Dolz & I. Idiazabal (éds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 51-72). Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- Gajo, L. (2014). From normalization to didactization of multilingualism: European and Francophone research at the crossroads between linguistics and didactics. In J. Conteh & G. Meier (éds.), *The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies* (pp. 113-131). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gajo, L. (2018). Modes d'enseignement bilingue à l'université: enjeux didactiques et sociopolitiques. In H. Knoerr, A. Weinberg & C. Buchanan, (réds.), *Enjeux actuels de l'immersion à l'université* (pp. 1-27). Montréal: GRINU/PSIRG.
- Gajo, L., Grobet, A., Serra, C., Steffen, G., Müller, G. & Berthoud, A.-C. (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In A.-C. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (éds.), *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Research Project. Multilingualism and Diversity Management* (pp. 287-308). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Gajo, L. & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes*, 71(4), 471-499.

Recanati, F. (1979). *La Transparence et l'Énonciation*. Paris: Seuil.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Didier.

Tabouret-Keller, A. (2013). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance*. Limoges: Lambert-Lucas.

Annexes

Conventions de transcription

E	enseignant
Es, T, etc.	abréviation des prénoms des élèves
?	élève non identifié
Els	plusieurs élèves
.	pauses courtes non chronométrées
4"	pauses chronométrées
/ \	intonation montante et descendante, respectivement
[chevauchement
=	enchaînement rapide entre deux tours de parole
:	allongement syllabique
XXX	passages inaudibles
<pintra>	production originale avec adaptation de l'orthographe
<i>rojo</i>	indique l'occurrence de <i>code-switching</i>
sh	émissions vocaliques paralinguistiques
((<i>rires</i>))	commentaires du transcripateur
comprends (?)	transcription incertaine