

COSTELLAZIONI

ISSN 2532-2001

Rivista di lingue e letterature

Poste italiane s.p.a. - Spediz. in Abbonamento postale del 353/2003 - con. in L. 27/02/04 - art. 1, comma 1 - dbb Roma



diretta da Giuseppe Massara

Anno IV n°11 Febbraio 2020


PAGINE



Rivista di lingue e letterature
Direttore Giuseppe Massara

Lingue, teorie linguistiche e apprendimento delle lingue a cura di Silvana Ferreri e M. Emanuela Piemontese

Rubrica di linguistica e glottodidattica a cura di Francesco De Renzo

Questioni a cura di Valeria Merola

Coordinamento editoriale a cura di Francesco De Renzo

Lavoro redazionale a cura di Veronic Algeri, Chiara Bolognese, Benedetta Carnali, Annalisa Perrotta, Daniela Padularosa, Elisabetta Sarmati, Joseph Shackleton con la collaborazione di Maria Teresa Cipollone e Federica Pizzuti

Comitato editoriale

Caporedattore - Christos Bintoudis
Coordinamento - Massimo Blanco, Gabriele Guerra
Recensioni - Dario Cecchi, Davide Crosara
Rubriche - Dario Cecchi, Francesco De Renzo, Valeria Merola
Segreteria e comunicazione - Yuri Chung

Comitato scientifico

Francesca Bernardini Napoletano; Piero Boitani; Paolo Canettieri; Mario Capaldo; Maria Luisa Cérion Puga; Annalisa Cosentino; Fernando De Martinez; Claudio Di Meola; Franco D'Intino; Ettore Finazzi Agrò; Oreste Floquet; Antonella Gargano; Janja Jerkov; Giorgio Mariani; Luigi Marinelli; Mario Martino; Paola Maria Minucci; Donatella Montini; Sonia Netto Salomão; Armando Nuzzo; Arianna Punzi; Barbara Ronchetti; Ugo Rubeo; Serena Sapegno; Maria Antonietta Saracino; Anna Maria Scaiola; Claudia Scandura; Anna Maria Segala; Emanuela Sgambati; Angela Tarantino; Igina Tattoni; Stefano Tedeschi; Francesca Terrenato; Norbert Von Prellwitz; Mary Wardle.

Redazione

Veronic Algeri; Cecilia Bello; Chiara Bolognese; Benedetta Carnali; Simone Celani; Alessandro Coltrè; Elena Dal Maso; Simona DiGiovenale; Francesco Di Lella; Davide Finco; Emilio Mari; Chiara Moriconi; Sanela Mušija; Nicoleta Nesu; Daniela Padularosa; Nicola Paladin; Annalisa Perrotta; Maria Caterina Pincherle; Daniela Puato; Elisabetta Sarmati; Gaia Seminara; Joseph Shackleton; Paolo Simonetti; Ivan Yevtunshenko; Francesca Zaccone.

Consulenza di Mattia Bilardello, Federica Spinella e Francesca Zaccone

Questa rivista adotta un sistema di double blind peer review.

Direttore responsabile
Letizia Lucarini

Rivista quadrimestrale
Anno IV n. 11-2020

In copertina:
Ricostruzione di un'aula scolastica ottocentesca,
particolare.
Muzeum Nadwiślański Park Etnograficzny,
Lipowiec - Wygjełzów, Polonia
(foto di M.E. Piemontese)

LL

n. 11-2020

Lingue, teorie linguistiche e apprendimento delle lingue

a cura di Silvana Ferreri e M. Emanuela Piemontese

Editoriale

pag. 5

Lingue, teorie linguistiche e apprendimento delle lingue

Introduzione di Silvana Ferreri e M. Emanuela Piemontese

pag. 9

Saggi

Alberto Oliverio	<i>Cervello e linguaggio</i>	pag. 17
Grazia Basile	<i>Dalle prime parole al lessico mentale</i>	pag. 35
Paolo E. Balboni	<i>La grammatica e la sindrome del pendolo</i>	pag. 53
Massimo Vedovelli	<i>Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: vent'anni dopo</i>	pag. 69
Silvia Minardi	<i>Insegnare e apprendere le lingue in Europa e in Italia</i>	pag. 83
Pierre Escudé	<i>L'intercompréhension dans les activités didactiques</i>	pag. 105
Cristina Lavinio	<i>Tra lingua e letteratura: dall'educazione linguistica all'educazione letteraria e viceversa</i>	pag. 127
Marcel Danesi	<i>Il declino dello studio dell'italiano in Canada. Fattori sociolinguistici e didattici</i>	pag. 147

Questioni a cura di Valeria Merola

Chiara Scarlato	<i>Bad Thing, It, System, Substance. Alcuni modi per dire il dolore in David Foster Wallace</i>	pag. 165
------------------------	---	----------

Recensioni a cura di Dario Cecchi e Davide Crosara

Carlo Tirinanzi de' Medici, <i>Il romanzo italiano contemporaneo</i> , Roma, Carocci Editore, 2018 (Lucia Faienza)	pag. 177
Nikica Mihaljević- Sonja Carić, <i>The center cannot hold. Quattro scrittrici migranti interpretano i malanni moderni</i> , Filozofski facultet u Splitu, Split, 2018 (Sara Lorenzetti)	pag. 179
Martin Puchner, <i>The Written World: The Power of Stories to Shape People, History, Civilization</i> , Random House, New York, 2017 (Livia Sacchetti)	pag. 181
Lia Formigari, <i>L'estetica del gusto nel Settecento inglese</i> , Roma, Aracne, 2019 (Dario Cecchi)	pag. 183
Profilo bio-bibliografico degli autori	pag. 185

L'intercompréhension dans les activités didactiques

PIERRE ESCUDÉ

Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine

Abstract

Intercomprehension in Didactic Activities

For a long time language teaching and political linguistics have been the consequence of essentialist ideology. This widespread way of conceiving language does not make sense in terms of how language and languages work, notwithstanding its being at the root of most of our common pedagogical approaches. The teaching of a language capable of practical applications for interactive comprehension offers however a further learning support. Languages are always at the same time source, target and bridge: as a result, the described method combines contents and use effectively. It is because I am to act using languages that I appropriate them: a number of dynamic aspects become involved, among which the realization of a common system generating interlinguistic and intralinguistic diversity. According to Humboldt, interactive comprehension reminds us of the fact that languages are not ergon (isolate objects) but energeia (moving vectors within open systems).

Keywords: didactics; intercomprehension; CLIL; applied linguistics; romance languages.

*“C’est notre agir qui se trouve à la base du jeu de langage
Nos paroles acquièrent leur sens du reste de nos actions
Tout jeu de langage repose sur ceci:
mots et objets y sont reconnus. Nous apprenons que ceci est un siège
aussi inexorablement que nous apprenons $2 \times 2 = 4$.”*

L. Wittgenstein, *On Certainty*, 1969, propositions 204, 229 et 455¹

1. La didactique de l'apprentissage des langues et l'idéologie essentialiste

L'apprentissage de langues nouvelles est bien différent lorsqu'il se fait dans un contexte scolaire ou dans un contexte social ouvert. À l'École, et depuis quelques générations, chaque élève *doit* apprendre une ou plusieurs langues, de l'école primaire à l'université. Si tous les citoyens de nos pays européens – c'est-à-dire un demi-milliard d'individus – bénéficient de cet enseignement, force est de constater que ce long processus d'apprentissage (il compte parfois plus d'une dizaine d'années) se fait dans d'autres conditions que celles de l'immersion. La didactique de l'apprentissage des langues – la façon dont on apprend les langues à l'école, à l'université – est une conséquence directe de la façon dont chaque système scolaire s'est construit. Elle induit sans doute aussi le choix des langues proposées sur le *marché* linguistique local ou mondial; on peut suggérer qu'elle est cause du monolinguisme envahissant de *La* langue étrangère (en l'occurrence l'anglais). Chacune de nos écoles est nationale, la langue du savoir et de la transmission de ce savoir est normalisée et bien souvent, pour ne pas dire exclusivement, unique. C'est la langue nationale. C'est à partir de la façon

¹ *On Certainty* (1969); *Della certezza* (1978); *De la certitude* (1982); *Über Gewissheit* (1984) – est un recueil de 676 notes-aphorismes de Wittgenstein édités par ses deux élèves, Elisabeth Anscombe et G. Von Wright, en traduction anglaise chez Basil Blackwell, Oxford.

dont on a construit cette langue unique que se bâtit, en grande partie, la didactique de l'enseignement d'une "langue étrangère".

1.1 *Trois cas européens*

On peut définir trois cas dans l'Europe occidentale. Dans le premier, l'État est peu ou prou composé historiquement d'une seule communauté nationale – la nation se définissant par la conscience d'une histoire et d'une langue communes – (comme en Allemagne, au Portugal). Dans le second, l'État est composé historiquement de communautés nationales diverses, et son système scolaire aura à cœur ou se donnera pour devoir d'unifier les différentes langues des communautés au profit de la langue unique de l'État – Royaume-Uni, Espagne avec son acmé à l'époque franquiste, France évidemment. On remarquera d'ailleurs que ces trois États ont été par ailleurs trois empires: ceci expliquant cela. L'unification langagière n'a pas pu se faire sans contrainte ni parfois sans violence (Tabouret-Keller 2013; De Mauro et Camilleri 2013; Escudé 2018). Troisième cas: il existe une diglossie entre capacité dialectale et locution de la langue nationale, il y a eu contrainte de l'École et désormais poids de la langue dominante – la langue nationale – sur le marché ouvert des langues (De Mauro 1963 et 2014), mais la réalité des dialectes est considérée comme historiquement naturelle, par beaucoup d'endroit acceptable, et dans tous les cas moins idéologisée qu'en France.

Mais dans les trois cas cités, il y a bien toujours au cœur du principe éducatif une seule langue, centrale et normalisée. Hormis les cas de *bilinguisme* scolaire à parité horaire – comme en France avec les langues régionales de France – l'apprentissage reste toujours *monolingue*. Il n'y a donc qu'une langue unique pour apprendre. L'État français pose même l'équation de manière encore plus radicale: il n'y a qu'une langue officielle en France comme il n'y a qu'un peuple, indivisible – le principe d'indivisibilité étant posé en amont des articles de la Constitution, de celle de 1791 à celle de 1958 (Escudé 2018).

1.2 Fondements de la pédagogie essentialiste

Cette situation installe de fait une position *essentialiste* de la langue: il y a harmonie préétablie entre la langue et le monde, entre la langue et ce qu'elle dit. Ceci fonde d'ailleurs un état d'intercompréhension naturelle entre les humains... dès lors qu'ils partagent la même langue – en l'occurrence, langue claire et universelle telle que la langue française, par exemple, se donnant longtemps elle-même en définition². Mais celui qui ne comprend pas la langue est de fait hors de la communauté des hommes: ici encore, la sociolinguistique éclaire et documente cet état de fait. La position *essentialiste* divise chez les Grecs anciens le monde habité entre "humains" et "barbares", comme aujourd'hui – à moindre degré – entre ceux qui ont accès aux capacités de lecture et d'écriture d'un côté et les "illettrés" de l'autre – les Pierini et les Gianni de la Scuola de Barbiana (Milani 1967). Or, on s'aperçoit que l'École est un lieu qui reproduit cette division: en 2019, 10% de la population scolaire française est illettrée à l'âge de 10 ans, ce pourcentage reste le même lors des tests passés à l'âge de 18 ans. La compétence et la réussite scolaires, induites en partie par un capital familial ou social acquis en termes de maîtrise langagière, reste un filtre important pour accéder à la réussite sociale (De Mauro 1963; Bourdieu et Passeron 1964).

L'*essentialisme* dont on vient de parler est fondateur de l'école nationale. Si je parle bien, je parle juste. Si je parle mal, je parle faux. De 1881 à 1940, si 100% des petits Français ont été francisés par l'École, seuls 2% ont eu accès au baccalauréat. Il fallut donc apprendre à *dé-parler* – apprendre à se dessaisir de l'univers mental que représente sa langue maternelle – pour apprendre à parler juste, et pour avoir accès à la capacité de transmettre le juste savoir (le baccalauréat donnant accès à l'université). Les langues natives ont été déconsidérées (cela a été le cas partout en Europe, de la Suède à l'Italie). Les propos du sociologue Yvon Bourdet – né en

² «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». Curtius 1932: 27.

1920 – illustrent ce qu'a été l'École pour un petit élève patoisant dans les années de l'entre-deux guerres:

A l'âge de cinq ans, j'ai été brusquement transplanté – huit heures par jour – dans une école [...] en laquelle *ma langue maternelle* (la seule dont j'eusse l'usage) non seulement ne se parlait pas mais *était interdite*. [...] L'école primaire se mit donc à produire en moi une structure mentale parallèle. Le cloisonnement était parfaitement étanche. [...] Il est à peine besoin d'ajouter que le rejet du patois faisait partie d'un mépris d'ensemble. [...] Le système français fonctionnait en autarcie, non seulement sans rien emprunter, mais en dévalorisant tout l'environnement. (Bourdet 1977: 13)

La matrice essentialiste, si elle persiste encore parfois et sert de trame discrète à toute politique linguistique nationale et désormais internationale, s'est imposée unanimement dans les textes jusqu'à l'aube des années 1970. En effet, en France, de 1923 à 1972, les mêmes *Instructions officielles* encadrent l'apprentissage de la langue nationale:

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. [...] 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. (Escudé 2019: 22)

1.3 L'essentialisme et l'impossible intercompréhension

On lit dans ce texte officiel tous les principes d'une pédagogie liée à l'idéologie essentialiste: mise à distance de la langue maternelle, statut supérieur et indépassable de l'écrit, hyper grammaticalisation,

normalisation absolue de l'orthographe, du lexique et de l'accentuation³. Cette pédagogie est par ailleurs encadrée par une administration scolaire rigide qui étanchéifie toutes les disciplines (par voie de concours, par programme, par inspections, etc.). La dimension holistique de l'apprentissage et du langage n'est jamais envisagée. La langue est une, pure – on a longtemps châtié les “fautes”, les variations, les mauvais accents. L'*interlangue* est particulièrement stigmatisée car elle donne réalité à un espace langagier qui ne peut exister: ni langue source, ni langue cible.

Aussi, l'intercompréhension est-elle totalement impensée et impensable dans la didactique essentialiste traditionnelle. Nous suggérons par ailleurs que le scepticisme de Wittgenstein sur la capacité à faire sens pour la langue provienne d'une pensée incluse – à son corps défendant – dans cette idéologie. Le “premier Wittgenstein” fonde son *scepticisme sémantique* sur la position empirique de Démocrite: il y a plusieurs langues, et dans chacune des phénomènes d'irrégularités (De Mauro 1966; Bronckart 2019).

Non seulement il y a diversité, mais il y a en plus variété au sein de chaque espèce. Ce constat est celui que chacun peut faire en entrant dans une classe, ou en se promenant dans une rue de quelque ville. Autrement dit, la structure des langues n'est pas essentialiste: elle ne *dit* pas ce que *sont* les choses, mais elle est issue d'une convention humaine, chaque groupe définissant la sienne propre, sans équivalence universelle possible, et par voie de conséquence sans capacité à assurer une intercompréhension claire et définitive entre locuteurs comme entre locuteurs et ce qui est nommé. C'est ce que résume Wittgenstein dans le *Tractatus*: “Les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde.” (*Tractatus philosophicus*, 5.6, p. 86). Cette absence d'intercompré-

³ «Cet ouvrage [*Traité de prononciation française*] est destiné essentiellement aux étrangers et aux provinciaux qui veulent se perfectionner dans la bonne prononciation française [...]. Toutes les personnes compétentes reconnaissent aujourd'hui que cette prononciation française est celle de la *bonne société parisienne*, constituée essentiellement par *les représentants des vieilles familles de la bourgeoisie*. C'est celle-là qu'on s'est efforcé de décrire dans ce traité». Grammont 1914: 3, *nous soulignons*.

hension nous enferme dans un solipsisme sans fin: c'est la face noire de l'empire lumineux du langage universel et conquérant.

2. Une didactique du contact des langues

Si l'on veut traiter avec elle, la réalité impose de la regarder en face. Lorsque j'apprends une langue nouvelle, c'est que j'en possède déjà – au moins – une. Il n'y a pas d'apprentissage de langue sans didactique du contact. La sociolinguistique nous a par ailleurs appris qu'à défaut de gestion du contact, le contact devient conflit – la diglossie étant la première étape d'un cycle de prédation ou de domination d'une langue sur l'autre; l'autre forme de violence étant le refus ou l'incapacité de faire interaction. Or, dans l'Europe politique, l'ensemble des langues nationales s'articule en quatre groupes: système des langues romanes (48% des locuteurs); système des langues germaniques (31%); système des langues slaves (17%); autres langues (pré-indoeuropéennes ou hors système, comme le grec: 4%). Le système des langues romanes est le plus important d'Europe, l'un des deux plus importants au monde en termes de locuteurs, et le plus cohérent – le plus systémique – linguistiquement.

2.1 Une pédagogie déductive

Il faut rappeler que les linguistes et les didacticiens qui ont précédé la longue phase moderne du retour à l'essentialisme (de 1650 à 1950) ont développé des systèmes d'apprentissage fondés sur cette évidence pratique: on apprend une langue "étrangère" à partir de la langue "maternelle", de sorte qu'il y a un linéament de l'une à l'autre, qu'il y a du maternel dans l'étranger et de l'étranger dans le maternel (Doujat⁴

⁴«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, Pédro, perro, renes, traves, tierra*, etc.» explique le toulousain Jean Doujat dans sa *Grammaire espagnole abrégée*, Doujat 1644: 32.

1644; Lancelot⁵ 1644). La langue cible n'a de sens qu'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.

Les termes de la didactique du contact sont au nombre de deux dans les systèmes d'apprentissage: bilinguisme et intercompréhension. Il se trouve que ce sont les deux voies traitées par Jules Ronjat (1864-1925), romaniste qui a relu avant leur édition en 1916 les *Cours de Linguistique Générale*⁶. Les deux thèses qu'il publie la même année 1913 traitent de ces deux voies: bilinguisme avec *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue*; intercompréhension – première occurrence de ce mot (Escudé 2013) – avec *La Syntaxe du provençal moderne*. Ces deux voies sont pionnières mais sont inaudibles du fait du nationalisme ardent de l'époque qui les voit naître (Escudé 2016).

2.2 Didactique du bilinguisme

La voie du bilinguisme qu'analyse sur le long temps de cinq années Jules Ronjat à partir du cas de son propre fils Louis à qui le père ne parle que français et la mère qu'allemand, ce qui est d'une inconcevable incongruité pédagogique et politique pour l'époque, montre la ca-

⁵ «Car qui est l'homme qui voulut presenter une grammaire [...] en vers italiens pour apprendre l'italien? [...] Puisque le seul sens commun nous apprend qu'il faut toujours commencer par les choses les plus faciles, et que ce que nous savons déjà nous doit servir comme d'une lumiere pour eclairer ce que nous ne savons pas, il est visible que nous devons nous servir de notre langue maternelle comme d'un moyen pour entrer dans les langues qui nous sont etrangeres et inconnues». *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine (...)*, Lancelot 1644: 2-3.

⁶ «Nous exprimons aussi nos plus vifs remerciements à M. Jules Ronjat, l'éminent romaniste, qui a bien voulu revoir le manuscrit avant l'impression, et dont les avis nous ont été précieux.», Charles Bally et Albert Sechehaye, *Préface de la première édition du CLG*, De Saussure 1916 [1985]: 8.

pacité à entrer de plain-pied dans les deux langues et dans le même temps. Une didactique du bilinguisme bien menée doit prendre en compte les éléments affectifs considérables et inhérents à la condition sociale d'utilisation de chacune des langues. Elle mène à une compétence multiple: la double compétence de l'appropriation des deux langues en jeu et la compétence bilingue unique qui mène à la curiosité et à la capacité d'aller vers d'autres langues – la compétence pluri-lingue.

2.3 Ce qu'est l'intercompréhension selon son premier inventeur

La première apparition du mot *intercompréhension* est largement expliquée par Ronjat:

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 à 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. [...] 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. (Ronjat 1913b: 8)

On lit tout d'abord dans cette définition l'approche pragmatique qui est faite de la langue: il s'agit bien de *converser* ou de *lire* – nous verrons dans une dernière partie qu'il s'agit de deux fonctions fondamentales de la langue: fonction de communication et fonction de conceptualisation. Nous trouvons ensuite une défini-

tion première du phénomène de la langue: elle est, de même que Saussure le pose dans les *CLG* tout à la fois “esprit de clocher” et “force d’intercourse”, “deux forces” dont Saussure rappelle qu’elles “agissent sans cesse simultanément et en sens contraires” (Saussure 1916 [1985]: 281). À ce propos, l’ethnolinguiste Jean Séguy précise que

la fonction du dialecte est double: assurer la communication entre communautés voisines [force d’intercourse] et, contradictoirement, permettre aux communautés de se démarquer [campanilisme]. (Séguy 1973: 31)

L’usage de la langue fournit tout à la fois “le sentiment très net d’une langue commune” et tout à la fois “prononcée un peu différemment”, produite avec “des différences dialectales”, “des signes dissemblables”. C’est-à-dire illustre tout à la fois les deux “lois de fusion et de diffraction” (Escudé et Janin 2010: 36). Dès lors que l’on réalise que le jeu langagier est constitué de diversité et de variété, l’intercompréhension permet tout à la fois l’entrée dans un *système global et commun* de langues (loi de fusion) et le respect comme l’utilisation de toute variété, de tout *démarquage* par rapport à ce système (diffraction). Il est erroné et dangereux de penser qu’une langue pourrait être “force d’intercourse” à elle seule. Il est également faux et criminel de penser qu’une langue ne peut être que “campanilisme”: c’est ainsi lui dénier son statut de langue⁷. Toute langue, pour le résumer, possède les deux fonctions⁸.

⁷ Aracil le rappelle fermement: «No hi ha res tan universal com el parroquialisme», Aracil 1982: 42.

⁸ «En fait, il me semble vraiment que notre époque est caractérisée par cette contradiction: d’un côté nous avons besoin d’une communicabilité, d’une traductibilité immédiate; et de l’autre nous avons conscience que chaque langue se définit comme un système de pensée bien à soi, finalement et par définition intraduisible». De Mauro et Camilleri 2017 [2013]: 134.

Contrairement à une vision essentialiste de la langue⁹, l'intercompréhension réalise que seul le système permet – et produit – de la variation. En retour, chaque dialecte est une variété d'une langue donnée; chaque langue, une variété d'un système cohérent plus large¹⁰. Ce qui borne la cohérence de ce système, c'est, nous dit Ronjat, la sociabilité entre locuteurs, leur *intentionnalité* d'échange – quel que soit leur "classe sociale" ou leur niveau culturel. Un point supplémentaire, c'est la resocialisation de toute capacité langagière, sa légitimation du simple fait d'être performative et d'aboutir à un état de communication et/ou de conceptualisation. Parler un "dialecte" a tout autant de légitimité dans ce cas que parler une "langue": l'entrée dans l'apprentissage des langues n'est pas sociolinguistique, mais linguistique, il faudra s'en souvenir. Enfin, nous lisons une description purement linguistique du phénomène d'intercompréhension: une personne ayant compétence dans un dialecte d'une langue ou une langue d'un système, peut comprendre et interagir une autre personne ayant compétence d'un autre dialecte de cette langue ou d'une autre langue de ce système – si et seulement si la notion d'*intentionnalité* est enclenchée dans l'interaction, il faudra s'en rappeler également –: "les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire" sont désopacifiées par le contexte d'emploi qui par lui-même "fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables."

⁹ «Une tradition pluriséculaire a presque toujours perdu de vue le fait qu'en réalité les formes linguistiques n'ont aucune capacité sémantique intrinsèque: elles sont des instruments, des expédients, plus ou moins ingénieux, sans vie et sans valeur hors des mains de l'homme, des communautés historiques, qui les utilisent. En d'autres termes, l'erreur est dans l'affirmation et dans la croyance que les mots et les phrases signifient quelque chose: seuls les hommes, au contraire, signifient, au moyen des phrases et des mots», De Mauro 1969 [1965]: 28

¹⁰ Claude Lévi-Strauss et Roman Jakobson arrivent à même conclusion, conciliant le sens de la variation et la recherche des invariants: «les structures invariantes [ne sont rien d'autre que] des matrices de la variation», Emmanuelle Loyer et Patrice Maniglier, présentation de la *Correspondance 1942-1982 Roman Jakobson / Claude Lévi-Strauss*, Paris, Seuil: 2018.

3. *Éléments d'une didactique de l'intercompréhension*

Pour en finir avec cette longue introduction épistémologique, nous voulons poser qu'il n'y a pas eu de hasard si se sont croisés – sans à notre connaissance avoir eu à travailler ensemble – deux très importants linguistes contemporains des domaines romans, Claire Benveniste et Tullio De Mauro. Claire Benveniste a travaillé sur l'oral du français, concevant qu'un énoncé oral élabore une grammaire qui lui est particulière mais qui possède sa propre logique – il y a donc variété et plasticité syntaxique à l'intérieur d'une même langue (Benveniste 1997; Bonvino 2005). Elle a en particulier travaillé sur des énoncés d'élèves marginalisés dans le système scolaire alors fondé sur une démarche essentialiste, peu "démocratique" (De Mauro 2018): élèves de filières techniques et élèves allophones, relégués par leur peu de compétence langagière haute à manier "la langue qu'on écrit, la langue du dimanche" (Benveniste 2013 [1981]: 273) en marge de la réussite scolaire. Au sujet de ces derniers, elle a cette remarque cinglante et extraordinairement éclairante:

L'allusion aux enfants de migrants est fréquente: ces enfants ont en effet servi à montrer que les difficultés d'adaptation qu'ils rencontraient à l'école étaient au fond des difficultés rencontrées a de moindres degrés par tous les enfants, et que si l'école était mal adaptée aux enfants migrants, c'était peut-être qu'elle était mal adaptée à tous (Benveniste 2013 [1987]: 311).

Même chose dans les travaux de Tullio De Mauro qui rappelle les fondamentaux de toute didactique, dès lors que la didactique a pour intérêt la réussite de tous les élèves et non seulement de ceux qui savent déjà:

Non solo per me, ma per molti di noi è stato determinante il suo riferirsi alla lingua, all'educazione linguistica. Abbiamo recuperato attraverso don Lorenzo i vecchi programmi, le tesi di Ascoli e anche di Gramsci, e cioè che l'italiano si insegna a partire da quel che vive nel mondo circostante, i dialetti, i gerghi, la lingua di casa insomma. Ritornava alla mente il Wittgenstein maestro di scuola [...] in un paesino

di montagna, incita i ragazzini che si bloccano e non trovano l'espressione giusta in Hochdeutsch, nella lingua colta, e gli dice: ma tu questo come lo diresti zu Haus, a casa, nella tua lingua? (De Mauro 2004: 99).

De même que chez Ronjat, c'est bien par l'emploi oral de la langue qui est pratiqué en premier par les locuteurs scolarisés – et non la “langue du dimanche”, la norme écrite qui en est l'horizon culturel élevé – que nous entrons dans la perspective d'apprentissage d'une autre langue. L'oralité signifie ici deux choses: d'une part que c'est bien depuis les compétences natives de l'apprenant que l'apprentissage se construit; d'autre part, qu'il y a contact direct et non médié de l'apprenant avec la langue à apprendre – même si l'écrit, on va le voir maintenant, est un passage obligé de la didactique de l'intercompréhension.

Depuis la fin des années 1990 jusqu'à nos jours, une petite dizaine de méthodes propose des activités en intercompréhension (Escudé et Janin 2010; Caddeo et Jamet 2013; Escudé et Calvo del Olmo 2020). Mais l'on comprend qu'il n'est pas aisé de les intégrer aux activités traditionnelles de classe puisque l'intercompréhension est par nature transdisciplinaire, transversale aux langues, et donc non intégrable dans des curricula aux disciplines étanchéifiées. Les seules leçons en intercompréhension pourraient être les cours de linguistique à l'université: mais là encore les langues seraient strictement appréciées comme des objets – *ergon* – et non pas dans leur capacité à être utilisées – *energeia*. Voici donc, pour finir, trois entrées majeures de ce que, selon nous, la didactique de l'intercompréhension peut favoriser.

3.1 *Le système fait sens*

3.1.1 *L'utilisation simultanée des langues*

Permettre dans un cours d'apprentissage d'une langue cible de pouvoir comparer le même énoncé en langue pont – c'est l'exercice de traduction de l'enseignement jésuite traditionnel – pourrait s'apparenter à un principe didactique d'intercompréhension. Mais la comparaison langue à langue reste dans un paradigme d'opposition frontale et ne permet pas d'entrer dans le système global des langues. Il faut une

langue tierce pour comprendre ce qui est commun et distinct aux deux langues en jeu. L'intercompréhension, selon nous, ne peut exister que lorsque plus de deux variantes entrent en jeu, mettant à distance l'une et l'autre des variantes d'un système commun permettant la réalisation d'un sens, par la compréhension des éléments formels qui sont communs – et distincts – à chacune des langues. C'est le système qui fait sens, et permet ensuite de comprendre le fonctionnement particulier de telle ou telle langue.

On comprend la différence majeure qu'il y a, par exemple pour un Italien, à passer du système frontal ...:

Langue source	Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.
Langue cible	Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

... au système global:

<i>Anglais</i>	Portugais	Castillan	Catalan	Occitan	Français	Italien	Roumain
<i>All</i>	Todos	Todos	Tots	Totes	Tous	Tutti	Toate
<i>/</i>	os	los	Els	los	Les	gli	ființele
<i>Human beings</i>	seres	seres	Essers	essers	Etres	esseri	
	humanos	humanos	humans	umans	humains	umani	umane
<i>are born</i>	nascem	nacen	neixen	naiisson	Naissent	nascono	se nasc
<i>free</i>	livres	libres	lliures	liures	Libres	liberi	libere
<i>and</i>	e	e	I	e	Et	ed	și
<i>equal</i>	iguais	iguales	Iguals	egals	Egaux	eguali	egale
<i>In</i>	em	en	En	en	En	in	în
<i>dignity</i>	dignidade	dignidad	dignitat	dignitat	Dignité	dignità	demnitate
<i>and</i>	e	y	i en	e en	et en	e	și în
<i>rights</i>	direitos	derechos	Drets	dreits	Droits	diritti	drepturi

Tableau 1: article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme et du citoyen.

On mesure la richesse des pistes de traitement didactique et linguistique possibles entre comparaison d'une syntaxe commune, d'un lexique transparent, d'une morphologie parallèle.

3.1.2 La prédictibilité

Le thème de la *prédictibilité* a été notamment développé par Patrice Pognan, l'un des plus grands spécialistes de la généticité des langues de même système – notamment slaves (Pognan 2018: 80-105). Il n'y a pas de *lois* dans le fonctionnement des langues sinon des occurrences. La prédictibilité permet à tout locuteur, dès lors qu'il entre dans une langue (à commencer par "la sienne") de repérer ces occurrences et de construire grâce à elles sa propre grammaire. C'est ensuite l'usage et les interactions avec d'autres locuteurs qui permettent d'affiner cette grammaire intuitive avec "la grammaire" plus ou moins normée de langue partagée. Voici pourquoi tout petit anglophone (ou tout apprenant non averti) dira: *I *runned* sur le modèle de *I loved*; tout petit francophone (ou tout apprenant non averti) dira: *j'ai *mouru* sur le modèle de *j'ai couru*.

On comprend tout l'avantage de prêter attention aux prédictibilités sur le fonctionnement régulier de formes verbales ou de l'affixation des mots en développant la capacité "d'inventer" – au sens de rendre visibles – des ponts entre les langues¹¹, à partir d'une première observation conscientisée comme dans l'exemple déjà donné:

<i>anglais</i>	portugais	castillan	Catalan	occitan	Français	Italien	roumain
<i>dignity</i>	dignidade	dignidad	dignitat	dignitat	Dignité	Dignità	demnitate
<i>university</i>							
	cidade						
						libertà	

Tableau 2: un exemple de pont entre langues.

¹¹ D'autres exemples de ponts sont précisés dans Escudé et Janin 2010: 77-90 et sont traités dans les "modules" du manuel *Euromania*, cf. Escudé 2008, www.euro-mania.eu.

3.2 Une pédagogie de la déduction et de l'activité métalinguistique

Travailler de manière simultanée des langues entre elles se fait à l'écrit, de manière à garder trace et mémoire de la variété des éléments langagiers d'un même système. Cela permet de déduire de l'observation des formes langagières que l'on peut alors comparer le fonctionnement formel de ces langues ainsi que le sens des énoncés.

Les éléments de démarquage aperçus par exemple dans le tableau 1 (comme par exemple la marque du pluriel dans la Romania – terme qui désigne les territoires de langue romane – orientale: italien et roumain) éclairent tout à la fois sur la spécificité d'une langue ou d'un groupe de langues par rapport à la majorité des cas (la Romania occidentale marque le pluriel par l'adjonction d'une consonne finale, les généralement) mais aussi sur la nécessité du système de marquer, de quelque manière que ce soit, le pluriel par rapport au singulier.

3.2.1 L'approximation

L'activité d'intercompréhension permet d'entrer dans la signification d'un texte rédigé dans une langue nouvelle de la même famille que la mienne. Il s'agit de passer de la contigüité à la continuité; de l'étauchéité à la porosité. La compétence de comprendre un peu, ou "à peu près", est déjà une compétence. L'idée d'une compétence de compréhension qui serait absolue et sans défaut est un mythe, un leurre, issu de la perspective essentialiste. Ce mythe fait bien souvent obstacle à la compétence de compréhension et de production: nombreux sont les locuteurs qui n'osent pas parler arguant du fait qu'ils parlent mal.

Mais l'approximation n'est pas de "l'à peu près" – ce qui est déjà beaucoup plus que du "rien du tout". C'est aussi la capacité de s'approcher au plus près de l'objet visé. La compétence d'approximation permet d'entrer dans un champ bien plus vaste de langues et d'énoncés, et de pouvoir zoomer sur les éléments considérés comme essentiels. En ce sens, l'intercompréhension ne cherche pas à remplacer l'apprentissage "traditionnel" d'une langue donnée: son usage n'est pas concurrentiel de ce dernier, mais exponentiel.

3.2.2 *Toute langue est langue pont dans le système*

Le fait de travailler dans un système linguistique ayant au moins trois bornes – le *tableau 1* en montrait sept; huit en comptant l'anglais que l'on peut à bon droit considérer comme langue romane pour une partie importante de son lexique – permet de multiplier les points d'entrée dans les opacités de telle ou telle langue. Si un énoncé dans une langue résiste, je peux passer à une autre langue; je peux aussi m'aider du fonctionnement formel d'une autre langue pour *faire jouer* la forme qui résiste dans l'énoncé ou la langue travaillée.

Cette façon de procéder est l'un des moteurs de la méthode *eu-romania*: on propose à des élèves de 9 à 12 ans la même fable ("La rana que voleva essere più grossa del buo") en latin et dans cinq autres langues que la langue nationale ou de scolarisation de la classe (par exemple, pour des élèves italiens: portugais, castillan, occitan, français, roumain). L'activité demandée est de formuler en italien l'énoncé qui est donné dans les six autres langues. Il y a donc six langues sources (que l'élève ne connaît pas *a priori*) et une langue cible: l'italien que maîtrise l'élève (*a priori*). Dans le travail de formulation – qui n'est pas une traduction puisqu'il y a six étymons –, le passage par l'une ou l'autre, ou toutes les langues en jeu, permet de comprendre que chaque langue du système est une *langue pont*. Autrement dit, dans un système linguistique dont on découvre peu à peu la cohérence, toute langue va devenir langue source, langue cible et langue pont. On comprend le système pour comprendre la langue.

L'ensemble des activités travaillées mène les élèves, en interaction les uns avec les autres, échangeant des compétences qui bien souvent ne sont pas mises en valeur à l'école (un élève sait du roumain, l'autre du français, d'autres des dialectes qui sont autant de variantes du système global), à construire des compétences métalinguistiques.

3.3 *L'utilisation transdisciplinaire des langues*

3.3.1 *L'intentionnalité dans l'apprentissage*

Un point qui a été formellement défendu par Jules Ronjat est l'intentionnalité: si l'on ne veut pas s'entendre ni se comprendre, on ne le pourra jamais, même en parlant la même langue. La volonté, ou le besoin, de faire compréhension est donc un élément moteur essentiel de

toute pratique didactique. L'intentionnalité est ce moteur. L'intégration sociale – ici scolaire – de la diversité des langues et de leur variété permet l'intégration des élèves porteurs de ces diversités et de ces variétés. L'intercompréhension ne les conçoit pas comme des obstacles pour entrer dans l'apprentissage d'une langue, mais comme des compétences potentielles qui, en étant didactisées, deviennent des performances.

3.3.2 *Intégration des langues et des disciplines enseignées*

Aussi, au-delà de l'intégration de la langue de scolarisation – souvent unique – et des langues du système roman, l'intercompréhension en langues romanes requiert l'intégration des langues et des contenus (Beacco et al. 2015). Le choix des épigraphes de cet article peut s'expliquer maintenant. Selon Wittgenstein, "le langage se garde lui-même" et "la pratique se fonde elle-même": cela signifie qu'il faut chercher l'ancrage du langage dans les pratiques langagières elles-mêmes, et plus généralement dans l'activité humaine: "c'est notre agir qui se trouve à la base du jeu de langage" (Wittgenstein, 1969: 204). C'est parce qu'il y a un agir commun, un accord dans l'activité d'apprentissage scolaire, que les règles du langage peuvent apparaître et être suivies. C'est l'unique condition pour que les significations soient possibles; c'est parce que nous participons à des "formes de vie" communes que l'intercompréhension est possible et que le langage se donne comme lieu du sens.

De ce fait, c'est bien le langage qui est lieu des apprentissages: on n'apprend jamais en dehors du langage, c'est-à-dire en dehors des langues qui en sont les codes culturels construits.

Conclusion

La grande question que pose – et selon nous que résout en partie – la didactique de l'intercompréhension est celle-ci: comment comprenons-nous un énoncé? Comment nous comprenons-nous lorsque nous nous parlons? Saussure nous a appris que "le mécanisme linguistique roule tout entier sur des identités et des différences, celles-ci n'étant

que la contrepartie de celles-là." (Saussure 1985 [1916]: 151). L'opacité d'un énoncé, la variation interne à la langue, le malentendu formel et sémantique appartiennent à toute langue, dans sa singularité. Ce n'est pas la diversité ou la variabilité des langues qui fait obstacle, mais l'incapacité de didactiser ce phénomène qui définit pourtant ce qu'est la réalité du langage. Pour être compréhensible, toute langue peut donc être définie comme un système ouvert, de fait toute langue est une partie d'un système plus vaste.

A tutti i livelli si constata che una didattica sbagliata può cristallizzare le diversità in diseguaglianza e le distanze in fossati incolmabili e svantaggi. Ma è anche documentato che una didattica consapevole può trasformare diversità e distanze in fattori di arricchimento delle comuni capacità linguistiche. (De Mauro 1994: 155)

Claire Benveniste comme Tullio De Mauro suggèrent qu'une didactique de l'intercompréhension est une bonne didactique, et ce pour une double raison. D'une part parce qu'elles permettent au système scolaire d'être réellement intégratif en prenant en compte la langue des Gianni comme celle des Pierini. D'autre part parce que cette didactique met en activité sur ce qui est le cœur de l'apprentissage: non pas le contenu en tant que tel (le signifié) mais la forme langagière (le signifiant) qui le véhicule et en est le lieu d'élucidation. C'est parce qu'il y a activité de désopacification de cette forme – et en premier lieu parce que l'on assure le contrat de base que paraphe la "langue de communication" entre signe et référent¹² – que le langage devient à son tour "langue de conceptualisation" et que le contenu est clarifié.

L'intercompréhension, demandant aux professeurs et aux élèves d'être sur un *qui vive* permanent sur la forme et le sens des énoncés langagiers, permet de développer une didactique plus forte, puisque centrée sur la position centrale du langage dans tout acte d'apprentissage.

¹² «Ceci est un siège aussi inexorablement que nous apprenons $2 \times 2 = 4$ », (Wittgenstein 1961: 455).

Bibliographie

- ARACIL L., *Papers de socio-lingüística*, La Magrana, Barcelona 1982.
- BEACCO J.C., FLEMING M., GOULIER F., THÜRMAN E., VOLLMER H., *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, 2015.
- BLANCHE-BENVENISTE C., *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE C., *Ce qu'on écrit, c'est la langue du Dimanche* [1981], in ROUBAUD M.-N., *Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, TRANEL, Université de Neufchatel, Neufchatel 2013-58, pp. 273-285.
- BLANCHE-BENVENISTE C., *La question du handicap linguistique, une révision* [1987], in ROUBAUD M.-N., *Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, TRANEL, université de Neufchatel 2013-58, pp. 307-316.
- BONVINO E., *Le sujet postverbal. Une étude sur l'italien parlé*, Ophrys, Paris 2005.
- BRONCKART J.-P., *Tullio De Mauro, épistémologue. Du statut du signifié, du signe ... et du langage*, in ARABYAN M., BRONCKART J.P. et ESCUDÉ P. édés., *Tullio De Mauro une vie dans les langues*, Lambert-Lucas, Limoges 2019.
- BOURDET Y., *L'Éloge du patois ou l'itinéraire d'un occitan*, Galilée, Paris 1977.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, Paris 1964.
- CADDEO S., JAMET M.-C., *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris 2013.
- DE MAURO T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1963.
- DE MAURO T., *Introduzione alla semantica*, Laterza, Bari 1965, *Une introduction à la sémantique*, trad. fr. CALVET L.-J., Payot, Paris 1969.
- DE MAURO T., *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- DE MAURO T., *La cultura degli Italiani*, a cura di F. ERBANI F., Laterza, Roma-Bari 2004.

- DE MAURO T., CAMILLERI A., *La lingua batte dove il dente duole*, Laterza, Roma-Bari 2013, *La langue bat où la dent fait mal*, trad. fr. ESCUDÉ P., LAMBERT-LUCAS, Limoges 2017.
- DE MAURO T., *L'Educazione linguistica democratica*, Laterza, Bari 2018.
- DOUJAT J., *Grammaire espagnole abrégée*, Augustin Courbé, Paris 1644.
- ESCUDÉ P., *Euromania, manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romaines*, www.euro-mania.eu, 2008.
- ESCUDÉ P., JANIN P., *L'Intercompréhension, clef du plurilinguisme*, CLE International, Paris 2010.
- ESCUDÉ P., *Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension*, in «Passages de Paris» 8, 2013, pp. 42-61.
- ESCUDÉ P., *De l'invisibilisation et de son retroussement. Etude du cas occitan: normalité de la disparition, ou normalisation du bi/plurilinguisme?, Les minorités invisibles: diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, sous la direction de Ksenija Djordjevic Léonard, Michel Houidiard éditeur, Paris 2014, pp. 9-21.
- ESCUDÉ P., *Jules Ronjat, une vie dans les langues*, Actes du colloque Ronjat, sous la direction de ESCUDÉ P., ESPE – Université de Toulouse, Edition des Archives Contemporaines, Paris 2016.
- ESCUDÉ P. (ed.), *Langues et discriminations*, «Les Cahiers de la LCD» 7, L'Harmattan, Paris 2018.
- ESCUDÉ P., *Intégrations, "force d'intercourse", identités*, in CAUSA M. et VILLAPEREZ V., *Plurilinguismes en construction: apprentissages et héritages linguistiques*, «Essais», Université de Bordeaux, Bordeaux 2019, pp. 17-39.
- ESCUDÉ P., CALVO DEL OLMO F., *Intercompreensão: a chave para as línguas*, Parábola, São Paulo 2020.
- LANCELOT, C., *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine*, Antoine Vitré, Paris 1644.
- MILANI L., *Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- POGNAN P., *La valence verbale dans les traditions linguistiques françaises et slaves, Conception d'une nouvelle grammaire slovaque pour les francophones*, Editions Archives Contemporaines, 2018, p. 80-105.
- RENAN E., *Cœuvres complètes*, Tome II, Calmann-Lévy, Paris 1948.
- RONJAT J., *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Peter Lang, Francfort 1913a [2013].

- RONJAT J., *La Syntaxe du provençal moderne*, Protat frères, Mâcon 1913b.
- (DE) SAUSSURE F., *Cours de Linguistique Générale*, Payot, Paris 1916 [1985].
- SÉGUY J., *La fonction minimale du dialecte*, in *Les dialectes romans de France*, colloque du CNRS, Éditions du CNRS, 1973, pp. 27-37.
- TABOURET-KELLER A., *Le Bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*, Lambert-Lucas, Limoges 2013.
- WITTGENSTEIN L., [*Logisch-Philosophische Abhandlung* 1921], *Tractatus logico-philosophicus*, traduction française, Gallimard, Paris 1961.