

Apprendre des langues et des disciplines scolaires ensemble: la fonction centrale des „langues médianes“ . L'exemple du manuel *euromania*

Pierre Escudé

L'École moderne a été créée par des nations fortes, sur un modèle éminemment monolingue. L'intégration actuelle du plurilinguisme y est de fait lente et compliquée. Elle nécessite pour se réaliser des ressources scolaires. Mais les disciplines sont restées étanches les unes aux autres, ce qui contrevient à la démarche plurilingue. Nous étudierons un manuel scolaire transversal, *Euromania*, qui propose aux apprenants d'accéder aux contenus disciplinaires du programme par „intercompréhension intégrée“: on apprend *par* les langues de la même famille que la langue de scolarisation.

Das heutige Schulwesen hat sich aus Nationalstaaten mit ihrer dominant monolingualen Orientierung herausgebildet. Die aktuell geforderte Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit vollzieht sich in diesem Rahmen nur langsam und von Schwierigkeiten begleitet. Dies liegt auch am Mangel konkreter Materialien und wird weiterhin dadurch erschwert, dass die nicht sprachlichen Fächer in strikter Abgrenzung untereinander und von den Sprachen verbleiben. Der Beitrag stellt *Euromania* vor, ein fächer- und sprachübergreifendes Lehrwerk, das sachfachliche Inhalte über den Ansatz der 'integrierten Interkomprehension' zugänglich macht: Gelernt wird *durch* und *mit* Sprachen, die der Unterrichtssprache sprachfamiliär verwandt sind.

Notre façon d'interroger l'apprentissage du plurilinguisme en milieu scolaire consistera à observer les deux bouts de la chaîne du système éducatif. La Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe a coutume de traiter cette chaîne sous l'angle d'une tétralogie alliant l'organisation globale du système (les curricula, formulés par les autorités académiques, nationales comme en France, ou régionales); la formation des maîtres dont la mission est d'enseigner les programmes; les méthodologies permettant l'enseignement de ces programmes et leur meilleur apprentissage par les élèves; les ressources scolaires – souvent confondues avec les programmes eux-mêmes par un certain nombre de professeurs. C'est donc sur les deux extrêmes de la chaîne que nous souhaitons faire porter notre communication: curricula et ressources.

Notre première interrogation sera de nous demander pourquoi et en quel contexte apparaît (ou n'apparaît pas) la notion de bi/plurilinguisme dans les programmes nationaux, centrant cette interrogation sur le champ de la politique scolaire du système français. Cette interrogation relève de la sociologie du curriculum, c'est à dire „des choix culturels, des pesanteurs sociales ou politiques“ (Forquin 2008: 12) qui sous-tendent l'élaboration des programmes. De fait, un curriculum monolingue génère des méthodologies et des ressources monolingues, ce qui valide en effet de boucle auprès des acteurs du système éducatif les raisons qui ont procédé aux choix curriculaires premiers. Toute formation des maîtres, toute construction curriculaire (création des concours d'enseignement, évaluation, formation continue, inspectorat...) étant monolingue et tubulaire, toute transversalité (de langue à langue, de langue à discipline, de discipline à discipline) est incongrue et en un sens „hors système“. Il n'y a alors qu'une façon de faire; y déroger met le système en état de contradiction interne. Cette matrice, nous le développerons, laisse son empreinte lourde et profonde dans un système scolaire par ailleurs largement étatisé. Or, les évolutions historiques du rapport des états entre eux, depuis la suite de la fin de la seconde guerre mondiale, la déconstruction des empires, jusqu'à la constitution d'intégration politiques européennes ou mondiales les plus récentes, rebattent les cartes de fondements nationaux que l'on croyait inamovibles. La diversité des langues est une réalité évidente; la présence de personnes ayant un capital bi/plurilingue en nos classes, nos quartiers, nos nations, est également une réalité quotidienne. Ce qui était une évidence avec les „langues régionales“ ou les variétés du français-langue-d'état, et qui a été radicalement contrarié par une politique d'état monolingue notamment à l'Ecole, se révèle aujourd'hui une réalité avec les populations anciennement ou nouvellement immigrées. Le plurilinguisme (ou du moins la capacité de fonctionner en plus d'une langue) est une compétence qui semble mieux adaptée à ces réalités, anciennes et nouvelles. Et donc? Avant de présenter ce qui pourrait être une ressource scolaire préparant à ces réalités, tâchons de suivre les évolutions de nos modèles scolaires sur la question des langues.

1 Pourquoi nos curricula sont-ils fondamentalement monolingues?

L'Ecole de nos états, de nos nations, appartient à une histoire qui n'est pas forcément longue mais qui a foncièrement à voir avec la constitution de ces états et de ces nations. Fondée pour transmettre les intentions de la société qui l'a créé, l'Ecole est étroitement liée avec ses fondements politiques. Pour la France, l'Ecole, telles que nous en connaissons les structures, est imaginée et développée pour installer le principe nouveau d'une nation fortement définie par un monolithisme unifiant: un peuple, une histoire, une langue, une patrie. L'ambiguïté de ce monolithisme qui, nous le verrons, oscille entre l'unitarisme civique et l'unitarisme ethnique, est qu'il se donne tout autant comme un modèle universaliste. La langue française est, dans les années 1880 qui sont celles de la constitution de l'Ecole république „gratuite, laïque et obligatoire“, une langue internationale au prestige sans conteste. La France se confond avec un Empire français qui se développe sur tous les continents, et du fait de cette colonisation, de cette expansion de cette identité tout à la fois nationaliste et internationaliste, confond l'histoire nationale avec ce qui serait le destin du monde.

1.1 Déracinement des langues parlées au profit de la langue supérieure

On a pu traiter de ce phénomène d'invisibilisation de la réalité occitane – sa littérature, son pouvoir poétique, son histoire – jusqu'à la perte de conscience d'être une réalité (Escudé 2014). Les nombreux *Dictionnaires* qui fleurissent au début du 19^e siècle apportent la preuve que l'élite provinciale, à son tour, parle mal et qu'il faut qu'elle se corrige. La vogue des dictionnaires correctifs qui atteint son point culminant en 1823¹ révèle qu'il y a une

¹ La même année paraissent en effet des dictionnaires rectifiant le parler des Occitans (anonyme, *Les gasconnismes corrigés, particuliers à la Gironde*, Bordeaux; Ph. Albert, *Recueil de phrases vicieuses*, Agen; F.-M. Rolland, *Dictionnaire des expressions vicieuses les plus communes dans les départements méridionaux*. Gap), des Bretons (J. Legodinec, *Extrait du glossaire breton, ou recueil d'expressions vicieuses usitées en Bretagne*) et des Wallons (L. Remacle, *Dictionnaire wallon français avec la correction des idiotismes vicieux*. Liège), tandis qu'à Paris J. Blondin édite son *Manuel de la pureté du langage ou recueil alphabétique des corrigés des barbarismes, des néologismes, des locutions vicieuses*.

variation, une diversité des langues dans l'espace national. Cette diversité est étagée sur une échelle verticale des valeurs fondée sur deux critères majeurs.

Critère sociologique tout d'abord entre langue haute et langue basse (qu'elle soit nommée langue corrompue ou „barbare“). Il s'agit par ailleurs de connaître le parler des basses classes pour s'en protéger², s'en prémunir ou s'en distinguer. Le *Traité pratique de prononciation française* de Maurice Grammont est un parfait exemple de distinction sociale et de normalisation de la langue:

Cet ouvrage 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.³

Le second critère, on l'a vite compris, est géographique. Il dessine une opposition entre espace haut et central (Paris) et espace bas ou marginal, périphérique (la province – mot générique –, les colonies, „l'étranger“ – en général). Lumières d'un côté, ombres, „pays barbare“, de l'autre. Identité nationale (réduite à la cour, puis aux 100 000 bourgeois) d'un côté; altérité de l'autre.

Mais dans le même temps, cette vogue ouvre un élan scientifique vers la curiosité et l'intérêt des langues. On redécouvre l'autre grande langue de France, la „langue des Troubadours“ (c'est à dire l'occitan) pour Raynouard (1838-1844) qui la reconnecte à son espace culturel prestigieux et permet en France le développement de la romanistique, puis d'une conscience occitane renouvelée et fécondée en partie grâce au Félibrige créé dès 1854 autour du futur prix Nobel de littérature, Frédéric Mistral. La vogue des dictionnaires de langue montre d'ailleurs que l'on passe de la „correction“ (orthographe,

² Un anonyme publie un Dictionnaire d'argot ou guide des gens du monde pour les tenir en garde, Paris, 1825.

³ „100 000 personnes s'imposent comme la norme linguistique de 40 000 000 de Français de métropole“, glose Claude Duneton.

„orthologie“, déviations rectifiées, etc.) à la dimension „historique“, étymologique, homonymique, comparatiste de la langue française⁴. Le complexe 19^e siècle souhaite d'un côté purifier la langue française et la normaliser à outrance, de l'autre il découvre scientifiquement la réalité de la diversité et de la variabilité (dans le temps, l'espace, les couches sociales) de la langue et tâche de l'organiser.

Ces deux tendances – unification normalisée; découverte et traitement de la diversité – restent toutes deux très fortes et accompagnent jusqu'à aujourd'hui les politiques linguistiques nationales et scolaires.

1.2 Enseignement „expérimental et non dogmatique“; naissance de l'intercompréhension

D'un côté donc, à la suite notamment des travaux de François Raynouard puis de Friedrich Christian Diez – traduits par Gaston Paris, future éminence de la linguistique française de la fin du 19^e siècle – l'étude et la comparaison des langues font du français non pas un diamant pur dans une mine de charbon, mais une langue au sein de la famille romane dont on découvre le fonctionnement systématique.

De fait, les „patois“ comme on appelle alors les langues de France, à commencer par l'occitan et son lustre littéraire et culturel immense, sont parlés par l'immense majorité de la population française. Une étude menée par le ministère de Victor Duruy en 1866 montre en effet que les marges géographiques (représentant la moitié des départements français) sont composées de jeunes locuteurs de 7 à 13 ans dans un état de monolinguisme non francophone, ou de bilinguisme: mais pas de pureté linguistique avérée. Pour que la France soit France, il faut que les Français parlent français. Cela sera l'un des buts de l'Ecole publique nationale.

⁴ Pour mémoire, cet étonnant Glossaire français polyglotte, Dictionnaire historique, étymologique, raisonné et usuel de la langue française, Blois, 1844-45, de L. Gaudeau. Chaque notice propose le mot français dans les principales „grandes“ langues voisines (espagnol, italien, allemand, anglais, parfois russe), avec souvent son étymon latin et parfois le mot occitan.

D'un côté donc, on promeut les compétences natives des petits locuteurs et on conforte, ou tout au moins on préserve les langues premières. La déclinaison politique de ce discours comparatiste, immanent, rationnel, humaniste, est formalisée par le philosophe et député socialiste Jean Jaurès en octobre 1911:

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

Combinaison et comparaison des langues, habitude des analogies, compréhension développée „en quelques jours“, agrandissement intellectuel sont des attitudes pédagogiques très fortes qui sont développées en ce début de 20^e siècle. Sont-elles novatrices? Elles retrouvent un article de ce qui reste le manuel fondateur de l'École de la république: le *Dictionnaire de Pédagogie* publié en 1882 sous les auspices de Ferdinand Buisson, qui dans la notice „langues romanes“ préconise ce que l'on appellera l'intercompréhension:

On se borne encore à étudier la langue française en elle-même ou tout au moins à la comparer à sa mère, la langue latine, sans la rapprocher de ses langues sœurs: l'italien, l'espagnol, le provençal [l'occitan]. Cependant, si nous sommes une fois persuadés (...) que *l'enseignement doit de nos jours être non pas dogmatique mais expérimental*, nous nous convainçons que les exemples tirés des autres langues romanes peuvent nous être d'une aide journalière dans les démonstrations que nous avons à faire au sujet de la langue française. (...) *L'étude des autres langues romanes est donc indispensable (...) pour la connaissance historique et raisonnée de notre propre langue.* (Nous soulignons)

Le mot d'intercompréhension lui-même est inventé en 1913 par Jules Ronjat (Escudé 2013 & 2016: 1-18). Ronjat traite de la réalité des deux grandes

langues romanes en France (français et occitan) et distingue leur délimitation géolinguistique précise. Par la notion très pratique d'intercompréhension, il définit la compétence de deux locuteurs de dialectes distincts et de classes sociales distinctes à pouvoir entrer en conversation, et la poursuivre sans difficulté. C'est à dire que les deux critères distinctifs – critère de distinction sociale et de distinction géographique – sont abolis par la compétence naturelle d'intercompréhension:

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. (...) Non seulement dans les assemblées félibréennes, qui réunissent des hommes de quelque culture ou tout au moins de quelque entraînement linguistique, mais aux foires, dans les cabarets des villages situés à la rencontre de dialectes différents, j'ai toujours vu se poursuivre sans difficulté entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d'affaires. 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 1913a, 11).

La compétence d'intercompréhension rend visible et conscient ce qui a été invisibilisé, et s'oppose donc à la doxa nationaliste de l'époque positiviste. Les travaux de romanistes allemands comme ceux de l'école de romanistique de Montpellier débouchent sur l'évidence géographique et linguistique d'une distinction:

Si le provençal [l'occitan] est un patois du français, l'espagnol et l'italien sont également des patois français. Mais si l'on considère l'italien, l'espagnol, le français comme trois langues distinctes, le provençal en est une quatrième. (Boehmer 1870, cité par Ronjat 1930: 2).

Mais au-delà, la compétence d'intercompréhension se fonde sur une observation des capacités langagières réelles de locuteurs réels: compétence „expérimentale“ donc, et non „dogmatique“, pour reprendre les termes de la notice „langues romanes“ du dictionnaire de F. Buisson.

L'intercompréhension fonctionne quand il y a sollicitation d'un contenu commun, d'un enjeu communicatif ou conceptuel co-construit entre deux locuteurs partageant des compétences langagières à l'intérieur d'un système linguistique commun. L'intercompréhension construit une sorte d'autonomie de la compétence de parole: une compétence transversale, horizontale entre locuteurs, qui s'oppose du tout au tout à la verticalité des représentations et des langues, à l'étanchéité des codes, à la pureté de la langue et à l'isolement de chacune. Elle didactise le contact des langues.

1.3 „Il n'y a pas deux France“. Retour à la norme, à la verticalité, à l'étanchéité

Et de fait, la période nationaliste forte qui s'ouvre à partir de 1914 va jeter aux oubliettes intercompréhension, bilinguisme et plurilinguisme. La notice „Langues romanes“ n'est pas reprise dans la réédition de 1912 du Dictionnaire de Pédagogie; Jean Jaurès est assassiné la veille de l'entrée en guerre de la France contre l'Allemagne; Ronjat s'exile la même année à Genève où il développe enseignements et recherche sur la „polyglossie“.

La conception unitaire et nationaliste de la langue l'a emporté. Elle va de pair avec une notion d'histoire construite comme un véritable „roman national“, une géographie idéalement dessinée, la constitution d'un peuple uni dans une marche au progrès qui ne peut qu'être celle de l'identité forte à un modèle supérieur et central, sans séparations internes. Les populations „patoisantes“ sont amenées naturellement à intégrer le nouvel espace national, matériel et immatériel. Les peuples parlent différemment et d'autant plus mal qu'ils sont éloignés du centre – politique, linguistique – de la France. Mais il suffit de corriger leur patois et de l'amener progressivement à la pureté linguistique pour effacer toute idée de séparatisme. La science linguistique abat les murailles des opinions, des idéologies, des séparatismes politiques:

La *loi de Meyer*: dans une masse linguistique de même origine comme la nôtre il n'y a réellement pas de dialectes; il n'y a que des traits linguistiques qui entrent respectivement dans des combinaisons diverses. (...) Cette muraille imaginaire, la science, aujourd'hui mieux armée, la renverse et nous apprend que d'un bout à l'autre du sol national nos parlers populaires étendent une vaste tapisserie dont les couleurs variées se fondent sur tous les points en nuances insensiblement dégradées (...) Il n'y a pas deux France. (Paris 1888a: 172)

C'est par la science linguistique que Gaston Paris valide l'unité linguistique nationale. Pour Ronjat, il s'agit d'une „hypothèse construite en contradiction avec des faits ignorés ou méconnus pour justifier un système.“ (Ronjat 1930: 3)

Formidable paradoxe, la création des *Atlas linguistiques* souhaités par Gaston Paris démontre finalement le contraire de la théorie idéologique du nationaliste positiviste. Tandis que selon Paris chaque planche de l'*Atlas* „permettra de saisir d'un seul coup d'œil dans son admirable variété et son incontestable unité, l'efflorescence du latin dans notre pays“ (Paris 1888b: 157), l'*Atlas* permet de visualiser la réalité linguistique française, non celle d'une „muraille“ imaginaire mais d'une délimitation objective. La Lecture de l'*Atlas linguistique de la France* de Gilliéron et Edmont révèle la réalité linguistique: il y a bien variété des langues en France, et au sein de chacune, variabilité (Brun-Trigaud et al. 2005: 274).

1.4 Nocivité du bilinguisme; l'École s'affirme comme le lieu de la purification langagière.

Mais la machine étatique est lancée:

L'idée de la nocivité du bilinguisme s'enracine dans les idéologies linguistiques du 20^e siècle européen. L'ignorance, voire la dénégation de l'hétérogénéité et de la complexité du langage et des langues en est le trait le plus général. (Tabouret-Keller 2013: 137)

Les *Instructions officielles* du ministère de l'Instruction Publique qui régissent auprès des instituteurs l'apprentissage du français à destination des élèves

de 7 à 13 ans sont à cet égard d'une édifiante clarté. Ces *Instructions* seront les mêmes de 1923 à 1972:

LA LANGUE FRANÇAISE – Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province, qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. Enrichir leur vocabulaire, habituer les élèves à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot propre, puis les amener peu à peu à grouper logiquement leurs pensées et leurs expressions, voilà un programme qui, en dépit de sa modestie, n'est pas de réalisation facile. Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale.

L'école promeut ainsi de manière durable un nationalisme linguistique fort et une éradication de toute diversité langagière. Les populations européennes de souche ont intégré de fait que la pluralité, la diversité et la variabilité des langues sont à considérer comme une anomalie, une déviance. Cette matrice a été profondément assimilée. Cela peut expliquer pour une partie de la population autochtone la difficulté dans l'accès, à partir des années 1970-1980, à un enseignement proposant peu à peu une „langue vivante étrangère“ et parfois, plus tard, et après quels combats institutionnels, à une „langue vivante régionale“, comme dans l'acceptation de populations migrantes ou immigrées – même européennes, dans un premier temps – portant avec elles une altérité langagière et culturelle.

Mais à partir du moment où les nations européennes entrent dans une dynamique d'intégration (économique, politique, culturelle), leurs politiques linguistiques sont amenées à évoluer. Cela sera d'autant plus rapide après les années 1989 et la paradoxale survenue de l'anglais comme langue unique internationale dans les systèmes européens. Dans chacun de ces systèmes scolaires se lit la même tension entre les deux axes de toute politique linguistique: a) la dimension du monolinguisme, de la langue normée et unique, facteur d'identité nationale; b) la dimension du plurilinguisme, la réalité du

contact des langues – amené par la diversité des variations au sein d’une même langue, d’une même nation, ou du même espace intégré de nations.

2 De la capacité théorique à penser l’apprentissage de la circulation des langues.

Nous avons voulu dans un premier temps rappeler comment l’Ecole s’est imposée durablement dans nos nations fortement unifiées comme une matrice dynamique du monolinguisme.

Or, dès le début du 20^e siècle, Ferdinand de Saussure donnait une définition structurale de la langue où, comme „dans toute masse humaine“:

deux forces agissent sans cesse simultanément et en sens contraires: d’une part l’esprit particulariste, l’esprit de clocher; de l’autre, la force d’intercourse, qui crée les communications entre les hommes (Saussure 1916: 281).

C’est à dire que la variabilité est intrinsèque au fonctionnement de toute langue: dialecte, sociolecte, idiolectes, sont nécessaires à l’usage de la langue par des communautés de locuteurs ou des locuteurs, identifiés par des situations géographiques, sociales, individuelles singulières. Ce qui permet à ces ensembles fragmentés d’être réunis dans une compréhension commune, une „intercompréhension“ comme le dit Jules Ronjat, alors relecteur des épreuves de l’édition des *Cours de linguistique générale*, c’est la „force d’intercourse“: non pas la norme supérieure et s’imposant „d’en haut“, mais le standard dû à l’ajustement des multiples et différents faits de langue qui se construit au jour le jour, „par en bas“, par interactions.

2.1 De la théorie aux textes officiels

Aussi, lorsque dans les années 1970-1980 la linguiste Claire Benveniste travaille sur ce que ses petits indicateurs provençaux nomment „la langue du dimanche“ (Roubaud 2013: 273-305) et met à jour que l’oral (alors minoré à l’Ecole) et l’écrit (seul référent étudié et valorisé) ont deux logiques grammaticales et syntaxiques différentes mais sont deux modes d’expression parfaitement cohérents et pertinents, deux faces de la même pièce langagière, elle redonne visibilité à la variabilité interne de la langue française que l’Ecole

depuis trois générations avait masquée. Passer de l'intercompréhension dialectale – ou de registre – au sein d'une même langue, à l'intercompréhension entre langues au sein d'un même système n'est qu'un pas de plus dans la capacité théorique et pragmatique à poser la langue comme un espace dynamique en continuum avec d'autres espaces langagiers. Il y a diversité à l'intérieur d'une même langue; la capacité à traiter cette diversité permet de traiter celle qui existe entre deux ou plusieurs langues de même système. Claire Benveniste illustre cette situation par l'exemple de la variabilité au sein d'une seule langue (la langue norvégienne) et de la diversité des langues du système scandinave (norvégien, suédois, etc.):

Quand en Norvège, les gens ouvrent la bouche pour parler, nul ne s'attend que ses interlocuteurs s'expriment de la même façon, tout Norvégien qu'il soit. *On s'attend à une variation*. Ce qui signifie qu'un Norvégien de Stavanger quand il rencontre un Suédois à Oslo, est confronté à la même situation que s'il rencontrait un Norvégien de Trondheim ou de n'importe quelle autre région. *Ils parlent différemment*. Benveniste 2008) (Nous soulignons).

On retrouve ici les intuitions de Ronjat, les découvertes de Raynaud et les préconisations de Buisson ou Jaurès: à la vision monolithique et verticale est opposée une appropriation systémique fonctionnant par comparaison, combinaison, force d'intercourse.

Depuis les années 1990, un certain nombre de textes européens et nationaux théorisent cette approche. Citons avant tout autre le *Cadre Européen Commun de Référence* qui pose l'enseignement-apprentissage des langues dans le contexte politique et éducatif du plurilinguisme inhérent à l'espace européen:

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (CECR 2001: 11)

Contrairement aux textes canoniques scolaires, le point de vue de départ est celui de l'apprenant et non du dogme national; c'est bien un continuum de langues qui est envisagé (entre langue familiale, langue du groupe social, langues d'autres groupes) et non une étanchéité légitimée par une échelle de valeur verticale (argot, patois, dialecte, langue de Racine et Voltaire); ce contact entre variétés langagières ou entre langues est didactisé (corrélation, interaction) et non épuré au profit de la seule langue haute.

2.2 Principes et réalisation d'une intercompréhension intégrée aux curricula

On se souvient de la tétralogie proposée par le Conseil de l'Europe: curricula / formation / méthodologie / ressources. En France, comme dans bien des pays occidentaux, les curricula tolèrent et dans le meilleur des cas préconisent désormais une place à ce qui peut didactiser le plurilinguisme: prise en compte des langues des élèves (langues des familles, allophonie); comparaison et transfert de connaissances et de compétence entre langue d'enseignement, langues enseignées à l'Ecole, langues personnelles; et bien sûr bilinguisme institutionnel français-langue vivante régionale. Mais on observe qu'aucune formation n'est pour l'heure prévue pour accéder à ces fins (hormis, dans les académies où le bilinguisme est développé, une formation spécifique au bilinguisme); de fait, aucune méthodologie plurilingue, ou en intercompréhension, n'est arrêtée; et enfin on ne connaît, hormis le manuel et le site *euro-mania* (Escudé 2008; 2010; 2015; Fonseca 2017), de ressources intégrables dans les curricula et proposant une approche basée sur l'intercompréhension. La chaîne curriculaire est donc brisée, et rien ne circule de manière vive dans le système éducatif, si ce n'est:

- par en haut, des préconisations souvent non suivies d'effet par incapacité de remettre en cause le vieux logiciel monolingue, ou trouver dans les programmes de la place ou du temps pour y développer ces nouvelles modalités, ou connaître et appliquer ces nouvelles méthodologies, ou *in fine*, connaître et trouver des ressources adéquates;

- par en bas, par des essais et tentatives personnelles, singulières, de certains professeurs, souvent stoppées par l'incapacité du système à reconnaître, appréhender et évaluer positivement ces démarches restées alors isolées et sans lendemain.

On traitera donc ici du fonctionnement de l'unique ressource intégrable dans les curricula, et qui présente une méthodologie de l'intercompréhension intégrée (Fonseca & Gajo 2014 & 2016). En voici les principaux traits de fonctionnement.

2.2.1 *l'importance du continuum*

Les langues paraissent immédiatement proches parce que leurs unités lexicales ont des formes transparentes au sein du système qui les réunit.

* L'intercompréhension devient évidente lorsqu'il y a simultanément de plus d'une langue, à défaut il s'agit d'une comparaison frontale. Soit les deux phrases suivantes:

FR	Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent facilement beaucoup de langues.
IT	Una Europa de poliglotti non à una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue.

Les comparer ne peut développer de conclusions judicieuses immédiates et systémiques. En revanche, travailler sur davantage de langues fait apparaître le système dans toute son ampleur, ses traits parallèles et ses lignes de partage. Le parallélisme saute aux yeux, et les observations se multiplient sur les ressemblances et les dissemblances:

PT	ES	OC	FR	IT	EN
Uma	Una	Una	Une	Una	A
Europa	Europa	Euròpa	Europe	Europa	Europe
De	De	De	De	De	Of
Políglotas	Políglotas	Políglòts	Polyglottes	Poliglotti	Polyglots

não e	no e	es pas	n'est pas	non è	is not
Pessoas	Personas	Personas	Personnes	Personne	People
que falam	que hablan	que parlan	qui parlent	che parlano	who speak
Fluente- mente	con facilidad	Aisidament	Facilement	Corrente- mente	Easy
muitas	muchas	un fum de	beaucoup de	molte lingue	many
linguas	lenguas	lengas	langues		languages

Plus il y a de langues, et plus le système fonctionne en système.

* Il convient de réguler l'ordre géolinguistique des langues, ce qui permet de faire jaillir la régularité des occurrences. Cet ordre suit l'arc roman (portugais – galicien – castillan – catalan – occitan – italien – roumain) et l'on s'aperçoit que le français y est toujours un peu décentré. Les textes peuvent venir dans n'importe quel ordre, mais il est important, dans les phases d'institutionnalisation de retrouver le même ordre géolinguistique.

* Souvent, le continuum est fracturé pour des raisons de connaissance réduite de la réalité linguistique de la *romania* et/ou de réception sociolinguistiques: les „petites langues“ ne sont pas insérées dans ce continuum. L'intercompréhension se développe au début du 21^e siècle en faisant fi, ou en totale incompetence épistémologique ou/et linguistique de ce que fut la romanistique du 19^e siècle, mais également la réalité langagière des pays concernés et même des avancées des textes institutionnels. Souvent l'occitan et le catalan, dans une moindre mesure, sont oubliés. Or, ce sont les langues centrales de la *romania*. Les oublier crée un écart important entre les domaines ibéro-roman (PT et ES), gallo-roman (FR) et italo-roman (IT); les rappeler montre que le continuum est doux et continu, le système cohérent.

* La langue toujours excède le lexique; le lexique procède de la langue. L'intercompréhension fonctionne d'autant mieux que l'on sort de la stricte transparence lexicale pour entrer dans la langue, c'est à dire dans un lexique en contexte. Apparaissent alors des parallélismes syntaxiques et morphologiques (création de l'adverbe, organisation de la marque du pluriel, choix des prépositions...). Le niveau zéro de l'intercompréhension (listes lexicales plurilingues) doit être dépassé: le lexique ne fonctionne qu'intégré à la

langue; et la langue ne fonctionne que dans un contexte donné. Voici pourquoi l'intercompréhension, en cadre scolaire, ne peut que gagner à être intégrée.

2.2.2 *l'intercompréhension intégrée*

Cette intégration peut se penser dans trois espaces curriculaires⁵.

* Enseignement-apprentissage d'une LVER (langue vivante étrangère ou régionale). C'est à priori ici que l'intercompréhension s'intègre le plus facilement, permettant de développer le système de la langue enseignée. Il s'agit en fait d'apprendre le système linguistique global (auquel appartient la langue cible) pour mieux comprendre et apprendre son fonctionnement. La difficulté réside à équilibrer le temps et les enjeux de formation entre l'approfondissement d'une langue (la langue cible), et la compréhension des „langues médianes“ traitées dans la simultanéité de l'intercompréhension.

* Enseignement-apprentissage de la langue première d'enseignement. C'est sur cette plage horaire qu'il y a le plus de latitude à développer l'intercompréhension, mais qui se voit alors réduite au rôle – essentiel certes – d'aide à la compréhension métalinguistique. Le travail de détour qu'apportent les „langues médianes“ est là pour traiter de manière ciblée du fonctionnement de la langue première et des catégories grammaticales principales – le genre, le nombre, la distance ou la proximité, le passé ou le futur, etc.

* Enseignement-apprentissage d'une discipline scolaire dans une langue d'apprentissage (DdNL, EMILE, CLIL, AICLE⁶). C'est ici, selon nous, que peut se développer de la meilleure des façons l'intercompréhension intégrée. La langue en effet, ne se résume pas à sa fonction communicative. L'une de ses

⁵ En France, à l'école primaire où les professeurs sont généralistes et les élèves en présence d'un seul professeur, la plage horaire de la LVER est de 1,5 heures par semaine; celle du français de 8 à 10 heures par semaine; les autres disciplines se partageant les 9 heures restant – dont mathématiques, 5h; sciences et technologie, 2h.

⁶ DdNL: Discipline „dite“ Non Linguistique; EMILE: Enseignement d'une Matière Intégrant une Langue Étrangère; CLIL: Content and Language Integrated Learning; AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera / Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres.

fonctions premières est également de construire la conceptualisation: le signifiant est intrinsèquement intriqué au signifié, et sans capacité à comprendre les „dimensions linguistiques“ de toutes les matières enseignées (Beacco & al. 2015), les contenus disciplinaires ne sont absolument pas perçus.

L'intercompréhension intégrée consiste à fournir des documents d'apprentissage de la matière enseignée dans des langues affines, langues du même système linguistique que la langue première d'enseignement. Nous appelons l'ensemble de ces langues „langues médianes“.

L'objectif premier n'est pas d'apprendre l'ensemble de ces langues, mais de décoder ce qu'elles signifient: de trouver individuellement ou en interaction de groupe (guidée ou pas par le professeur) des stratégies de décodage de la forme écrite, d'activation de compréhension écrite. Ces stratégies sont d'autant plus aisées que les langues légendent des documents, et sont insérées dans des typologies les plus diverses (graphiques, cartes, photos, dessins, activités diverses...). Le contrat d'enseignement-apprentissage en intercompréhension intégrée consiste à poser qu'il y a opacité dans la forme qui porte le contenu disciplinaire. On ne parviendra à clarifier le contenu, à le „densifier“, qu'à partir du moment où l'on aura „désopacifié“ la forme qui le porte, le vectorise (Gajo 2007). L'apprentissage est actif du moment que les élèves sont actifs pour dépasser la forme écrite et entrer dans ce qu'elle signifie. Ce faisant, ils en acquièrent peu à peu les codes et sont capables, peu à peu, d'en comprendre les régularités et donc les prédictibilités. Il s'agit d'apprendre par les langues.

Cette méthodologie est celle de la „méthode expérimentale scientifique“. Elle doit beaucoup à la notion „d'obstacle épistémologique“ chère à Gaston Bachelard pour qui „rien n'est donné, tout est construit“ (Bachelard 1938: 6). Si tout obstacle n'est pas forcément „épistémologique“, c'est par l'identification de l'obstacle que l'on construit les stratégies d'apprentissage: c'est la „situation problème“ qui lance le processus de recherche, et fait émerger les hypothèses de résolution. Celles-ci, pour être validées (ou invalidées) ont besoin d'être éprouvées, expérimentées, manipulées. On accède ainsi peu à peu à la situation experte, au savoir commun et partagé qui est

construit à l'Ecole. C'est exactement ainsi que l'on traite les langues: elles sont le lieu de la situation problème, et en un sens, elles sont „le lieu des apprentissages“. (Escudé 2017)

2.2.3 du statut de „langues médianes“

L'intercompréhension intégrée fonctionne dans le système de langues de même famille. On peut évidemment essayer de repousser la notion de famille au-delà de la communauté linguistique stricte: d'une langue circonscrite et identifiable comme le castillan vers l'ibéro-roman (castillan, galicien, portugais) incluant le catalan (qui lui-même appartient au sous-groupe gallo-roman, avec l'occitan, et le français), puis vers le groupe global du système roman; puis pourquoi pas vers l'anglais, lui-même langue germanique mais de continuum avec le gallo-roman (français et occitan) du fait de trois longs siècles de proximité linguistico-culturelle, et ainsi vers les langues germaniques comme l'allemand (et les variantes internes à ce groupe) ou les langues scandinaves. Mais plus on s'éloigne du système linguistiquement cohérent, et moins l'évidence d'appartenir au système fonctionne: moins il y a système, moins il y a compréhension. D'un autre côté, travailler avec différentes langues dont une plus éloignée ou très éloignée du groupe de langues du même système permet de visualiser et conceptualiser plus vite ce qui fait système dans les langues traitées.

On propose de nommer „langues médianes“ l'ensemble des langues qui concourent au travail d'intercompréhension. Proposer une fréquentation de différentes formes écrites de manière simultanée permet à l'élève de comparer l'une ou l'autre des formes pour aller vers le sens global, qui est vectorisé par les langues. On passe ainsi de la notion de contigüité à celle de continuité: un continuum perçu comme systématique avec ses écarts. On apprend le système et ses variantes, et non une succession juxtaposée, étanche ou empilée, de langues „étrangères“ entre elles.

De fait, ces „langues médianes“ au sein desquelles nous mettons également la langue première d'enseignement, médiatisent l'entrée dans le système linguistique global, mais également dans les contenus des matières enseignées. L'élève les manipule, les appréhende, les éprouve. En un sens,

elles sont toutes, de quelque manière qui soit, tout à la fois „langue cible“, „langue source“, et bien évidemment „langue pont“.

Dans ce système, l'évaluation de l'activité peut prendre elle aussi plusieurs formes, être multimodale et bien évidemment plurilingue. Je vais évaluer la capacité d'un élève à comprendre un document dans une langue „non apprise“ et décrivant le fonctionnement d'un système électrique à sa double capacité: a) celle de construire un système électrique pertinent (et fonctionnel); b) celle de pouvoir reformuler par écrit ou par oral, dans la langue d'enseignement ou la langue cible majoritaire, le cheminement technologique suivi ou le document donné.

On le voit, l'intercompréhension intégrée traite de manière transverse connaissances, compétences et comportements: ce sont les dimensions langagières, métalangagières, plurilinguistiques, cognitives et procédurales qui sont sollicitées. Il ne s'agit pas de „devenir plurilingue“ au sens où l'élève devrait ou pourrait parler autant de langues avec la même compétence qu'il devrait ou pourrait parler sa langue première, mais de „se débrouiller“ dans des situations plurilinguistiques, d'organiser ce contact de langues et de s'appuyer sur cette didactisation pour repousser les frontières de l'étrangeté langagière, éclairer davantage le fonctionnement de notre système langagier, et construire des attitudes scolaires puis sociales plus positives et constructives.

Enfin, il va sans dire que dans des systèmes scolaires où la langue de scolarisation n'est pas romane – Allemagne par exemple, tout pays de langue germanique, slave, etc. – l'intercompréhension que propose le manuel européen *euromania* permet de ne pas mettre en concurrence sur le marché scolaire les langues romanes entre elles: souvent, français, espagnol, italien, sont au choix pour la seconde langue apprise. L'intercompréhension permet d'entrer dans le système commun de ces langues et de développer des compétences fortes et abouties en compréhension écrite, puis par des enseignements complémentaires et choisis, l'apprenant pourra développer grâce au système scolaire ou par son propre trajet biographique, sa compétence plus globale en telle ou telle langue.

(Eingang des revidierten Manuskripts: 04.09.2017)

Bibliographie:

- Bachelard, Gaston (1938): *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Beacco, Jean-Claude; Flemming, Mike; Goullier, Francis; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut (2015): *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- Benveniste, Claire; Ce qu'on écrit, c'est la langue du dimanche (Mexico, 1981); Comment évaluer la compétence des enfants dans l'apprentissage de la langue écrite sans recourir à l'analyse métalinguistique (Barcelone, 1982); La langue du dimanche et la langue de tous les jours (Nice, 1983). In: Roubaud (2013), 273-285; 288-299; 301-305.
- Benveniste, Claire (2008): Didactique de l'intercompréhension. In: Escudé, Pierre (éd.): *Didactique de l'intercompréhension (8-13 ans), multilinguisme et apports cognitifs à l'école*. Toulouse, www.euro-mania.eu.
- Boehmer, Edouard (1870): Die provenzalische poesie der gegenwart. Halle: G. E. Barthel.
- Bréal, Michel (1872): *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Paris: Hachette.
- Brun-Trigaud, Guylaine; Le Berre, Yves & Le Dù, Jean (2005): *Lectures de l'Atlas linguistique de la France de Gilliéron et Edmont. Du temps dans l'espace*. Paris: Editions du Comité des travaux historiques et scientifiques, CHTS.
- Buisson, Ferdinand (1882): *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire, tome 2, 2^e partie*. Paris: Hachette.
- Cadre Européen Commun de Référence* (2001). Conseil de l'Europe.
- Duneton, Claude (1973): *Parler croquant*. Paris: Stock.
- Escudé, Pierre (2008): *Euromania, manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*. Commission Européenne. SCEREN. www.euro-mania.eu.
- Escudé, Pierre (2010): L'intercompréhension et ses compétences – *euro-mania*: une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension. In: Doyé, Peter & Meissner, Franz-Joseph: *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr, 61-74.
- Escudé, Pierre (2013): Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension. *Passages de Paris* 8/2013, 42-61 [Online: http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf].
- Escudé, Pierre (2014): De l'invisibilisation et de son retroussement. Etude du cas occitan: normalité de la disparition, ou normalisation du bi/plurilinguisme? In: Djordjevic Léonard, Ksenija: *Les minorités invisibles: diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*. Paris: Michel Houdiard, 9-21.
- Escudé, Pierre (2015): L'intercompréhension intégrée: apprendre en apprenant par les langues. In: *Enseignement et apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*. Paris: Edition des Archives Contemporaines, 15-25.
- Escudé, Pierre (2016): Jules Ronjat, une vie dans les langues. In: Escudé, Pierre: *Autour des travaux de Jules Ronjat. Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*. Paris: Edition des Archives Contemporaines, 1-18.
- Escudé, Pierre (2017): Les langues sont le lieu des apprentissages. *Cahiers Pédagogiques* janvier 2017, numéro spécial: *Enseigner les langues aujourd'hui*. [Online: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-langues-sont-le-lieu-des-apprentissages>].

- Fonseca, Mariana & Gajo, Laurent (2014): Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'*Euromania*. *Revista Moara*, n. 42, 83-98.
- Fonseca, Mariana & Gajo, Laurent (2016): Apprendre dans le plurilinguisme: contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée. *Domínios de Lingu@gem*, n°4 [Online: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/35171>].
- Fonseca, Mariana (2017): *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée: étude de pratiques en terrain catalan et occitan*. Frankfurt am Main: Peter-Lang.
- Forquin, Jean-Claude (2008): *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gajo, Laurent (2007): Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Tréma* 28, <http://trema.revues.org/448>.
- Grammont, Maurice (1914): *Traité pratique de prononciation française*. Paris: Delagrave.
- Jaures, Jean (1911): *Revue de l'enseignement primaire*, 15 octobre 1911.
- Paris, Gaston (1888a): *Les Parlers de France*. Paris: Champion; Neufchâtel: Attinger. *Revue des Patois Gallo-Romans*, tome 7, 161-175
- Paris, Gaston (1888b): Rapport de la Société des Parlers de France. *Bulletin de la Société des Parlers de France*, 139-171.
- Raynouard, François (1838-1844): *Lexique roman ou dictionnaire de la langue des troubadours*. Paris: Silvestre, 6 volumes.
- Ronjat, Jules (1930-1941): *Grammaire historique des parlers provençaux modernes*. Montpellier: société des langues romanes.
- Ronjat, Jules (1913a): *Syntaxe du provençal moderne*. Mâcon: Protat-frères.
- Ronjat, Jules (1913b): *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue*. [Paris: Champion]; Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Roubaud, Marie-Noëlle (éd.) (2013): *Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Benveniste (de 1976 à 2008)*. Neuchâtel: TRANEL, Travaux Neuchâtelois de Linguistique n°58.
- Saussure, Ferdinand de [1916] (1972): *Cours de linguistique générale*. Genève: Payot.
- Tabouret-Keller, Andrée (2013): *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance*. Limoges: Lambert Lucas.