

ENS

Éditions

Enfants gitans à l'école et en famille | Nathalie Auger

Chapitre 13

Travailler sur le continuum linguistique : scolarisation des enfants gitans et intercompréhension des langues romanes, pistes et propositions

Pierre Escudé

Texte intégral

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

Claire Blanche-Benveniste (1987, p. 311)

- 1 Après une réflexion sur le travail de l'oral et de l'écrit, ce chapitre souhaite traiter des compétences langagières des enfants de la communauté gitane au sein d'une institution définie structurellement par son monolinguisme et sa constance intégratrice. Notre propos, sans angélisme, vise à proposer un renversement de perspective. Quel est l'état de la langue parlée par les élèves gitans ? En quoi l'apport complémentaire d'un apprentissage en intercompréhension des langues romanes pourrait-il favoriser les compétences de ces élèves ainsi que leur inclusion scolaire ?

Représentations, compétences, inclusion

- 2 La citation que nous avons choisie en épigraphe de cet article est datée. En 1987, l'institution scolaire nationale vient d'adopter un tournant quantitatif important : l'horizon est de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat. En 1985, la France connaît 27 % de bacheliers par an, 60 % des jeunes quittant le système scolaire à seize ans. Claire Blanche-Benveniste fait partie de ces universitaires à qui l'on demande expertise sur ce qu'il est alors convenu d'appeler le « handicap linguistique » : l'incapacité de nombreux jeunes à ne pas maîtriser la langue française, unique langue de scolarisation, et donc leur incapacité à être scolarisés de manière suivie et positive – pour eux comme pour le « système » scolaire. La position de Claire Blanche-Benveniste, à notre sens, permet de concevoir « l'obstacle épistémologique » constitué par la non-maîtrise du français, et de concevoir autrement le « problème scolaire » dû à cette non-maîtrise ; nous souhaiterions montrer de quelle manière cette façon d'observer la situation du « handicap linguistique » d'alors pourrait être un levier pour la communauté qui nous intéresse, aujourd'hui.
- 3 L'École reste jusque dans les années 1980 strictement intégratrice. Jean-Pierre Liégeois (1986), auteur d'un important rapport européen de synthèse sur « la scolarisation des enfants tziganes et

voyageurs », définit ainsi ce concept tel qu'il est considéré du point de vue des communautés *intégrées* :

Si l'intégration, c'est le partage par des enfants d'une école commune, il est inutile d'employer pour le dire une expression si douteuse. Douteuse parce que, sans pour autant prendre parti dans un débat ici fustigé, on peut dire que l'intégration est sociologiquement parlant le premier pas vers l'assimilation. Douteuse parce que le sens commun du terme *intégration* tel que donné par un dictionnaire usuel (ici de la langue française) est aussi « assimilation, fusion, incorporation, unification » ; or c'est bien le sens commun qui est utilisé dans le discours en matière de pédagogie, et non le sens mathématique, économique, psychologique ou physiologique. Douteuse, et cela rejoint les considérations précédentes, parce que lorsque l'on parle d'*intégration*, c'est toujours de celles d'enfants considérés comme *autres* ou *différents*, ou justement *mal intégrés* (immigrés, Tsiganes) qui doivent faire un mouvement pour se rapprocher de l'école qui doit les *intégrer*. En France parle-t-on de l'intégration des enfants *français normaux* à l'école ? [...] Le mouvement d'*intégration*, actuellement, dans le domaine scolaire, est un mouvement ethnocentrique. Il se développe dans un contexte et avec un état d'esprit contraire à ceux que postule une *éducation interculturelle*. (p. 193)

- 4 Le vecteur d'intégration est la langue française, alors unique langue de scolarisation. Les premières classes bilingues dans l'Éducation nationale verront en effet le jour autour de 1985 (en 1989 dans l'académie de Toulouse) avec une méthodologie nouvelle (intégration des langues et des disciplines, parité horaire, précocité de l'apprentissage) et strictement dans le cadre d'un bilinguisme français-langues vivantes régionales (alsacien-allemand, basque, breton, catalan, occitan) ; les textes de cadrage national ne seront publiés que plus tard (1995 puis 2001 ; Escudé 2013a). La langue française est alors conçue de manière univoque, orthonormée ; la norme phonologique est aussi évidente que la norme orthographique.
- 5 Or, les travaux de Claire Blanche-Benveniste montrent que des enfants supposés en condition de handicap, puisque ne répondant pas aux critères attendus de maîtrise de la langue écrite (syntaxe, lexicque, morphologie), développent par la langue orale des discours pertinents et cohérents, avec une logique propre. L'écrit, pour ces enfants, est la « langue du dimanche », une langue dont ils sont exilés : cependant, pour des questions d'ordre culturel, économique, et non de « handicap social ». La notion d'illettrisme sera développée à ce moment-là, afin de déconnecter les raisons socioculturelles des causes de déficience psychologique ou motrice. Dans la mesure où l'oral atteint une sorte d'autonomie par rapport à

l'écrit et ne reste plus le calque de ce dernier – pour bien parler, il faut « parler comme un livre » –, les élèves ont donc deux canaux pour produire (et donc pour évaluer et développer leur capacité à comprendre). Cette « découverte » coïncide avec un changement matriciel des *Instructions officielles* qui furent les mêmes de 1923 à 1972¹ et portaient, au-delà de leur programmation pédagogique, toute la charge sociolinguistique d'une verticalité des représentations :

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.

- 6 Il ne s'agit pas, comme le procès en a aussitôt été fait, d'abaisser le niveau de l'écrit ou de ne pas permettre à certains d'accéder à l'écrit (à la *norme* de l'écrit tel qu'il est stabilisé alors), mais de développer des compétences déjà en place pour aller vers un éventail de production plus large. Cette ligne de conduite devenait vitale au moment de la massification de l'école².
- 7 La langue française offre donc une large possibilité de production langagière, ce que Raymond Queneau développait déjà depuis les années 1930 (Queneau 1965) ; et l'académisme n'est pas la seule norme possible ni même la plus partagée. Et de même qu'il y a diversité de production et de compréhension au sein du système langagier français, il y a diversité de production et de compréhension au sein du même système de langues. C'est ainsi que Claire Blanche-Benveniste développe une méthodologie d'apprentissage des langues de même système (ici, le système roman) en intercompréhension. Loin de la tubularité rigide qui préside à la définition des langues dans leur représentation linguistique, et d'un ordre de valeur vertical que la sociolinguistique examine et déconstruit à la même époque, l'intercompréhension permet de mettre à plat les langues qui appartiennent à un même système. Le français peut être conçu ou représenté, transmis,

comme une langue strictement normée, étrangère et étanche à toute altérité langagière (interne : variations du français et langues régionales, longtemps nommées toutes deux *patois*, non-langues ; ou externe : langues *étrangères*), il n'en demeure pas moins que le français appartient de fait à un continuum interne (occitan, catalan, corse) et externe (portugais, castillan, italien, roumain) dans sa cohérence systémique et ses variations. L'intercompréhension fait donc entrer l'apprentissage des langues dans une pragmatique, en deçà de toute idéologie langagière.

- 8 Jules Ronjat définit le premier l'intercompréhension dans l'une de ses thèses éditées en 1913 :

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. Cette observation s'applique aux parlers catalans du Roussillon et même, pour peu que les interlocuteurs y mettent quelque bonne volonté, de Catalogne et des Baléares. [...] 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. [...] 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 1913, p. 11 ; Escudé 2013b, p. 52)

- 9 Ronjat est le relecteur du *Cours de linguistique générale* de Saussure, nul doute qu'il n'ait lu dans le chapitre sur la « propagation des ondes linguistiques » du maître genevois une définition structurante de ce qu'est le fonctionnement de toute langue :

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 1982 [1916], p. 281 ; Escudé 2016, p. 13)

- 10 Dans cette définition, on lit le processus dynamique à l'œuvre dans toute langue entre le mouvement de dialectalisation (géographique, sociolectale, générationnelle, etc.) et le mouvement inverse, « force d'intercourse », qui est compétence d'intercompréhension.
- 11 La norme ne peut être « force d'intercourse », mais seulement « esprit de clocher » qui aurait réussi et s'imposerait parmi les autres : or cela ne peut être admis par la langue dominante puisqu'elle est supérieure (et peut se croire unique), et ne peut être transmis comme définition générale sans l'infinie précaution de voir tout l'édifice langagier, ciment d'ordre national et social, se morceler, à moins d'admettre que la norme est la « force d'intercourse », ce qui est de fait la leçon pragmatique que l'école apprend depuis maintenant une vingtaine d'années. Les années 1970 sont l'époque de ce changement d'idéologie ; reste à trouver dans la pratique scolaire les méthodes déclinant cet *aggiornamento*.
- 12 La représentation de toute langue « esprit de clocher » et de tout dialecte reste donc infiniment grevée de préjugés. La langue gitane³, pour beaucoup de raisons, entre dans cette position stigmatisante : « Les résultats montrent que les communautés gitane et non gitane perçoivent la langue gitane comme sans régularité, uniquement orale, à l'inverse du français, représenté dans le discours comme la seule norme permettant de penser et d'écrire » (Auger et Matheu 2016).
- 13 Langue d'une communauté par ailleurs enclavée géographiquement et socialement dans les lieux où elle passe ou réside, pas vraiment française puisque proche de l'Espagne et notoirement étrangère puisque puisant une part de son lexique dans le *kaló*, en sous-liaison avec le dialecte roussillonnais, lui-même marginal par rapport au catalan normalisé de la Generalitat, « forme abâtardie du catalan, basilecte rendant impossible la pensée » (*ibid.*), la « langue gitane » est trois fois minorée. En retour, la langue gitane dans laquelle s'enferme et s'auto-stigmatise de fait la communauté la définit et la protège, l'identifie, en la distinguant des *païos* (Cathelin 2004). Nous avons tous les éléments d'un dialecte « esprit de clocher » qui se développe en interne, sur lui-même, se mettant à l'écart de toute « force d'intercourse » et s'en détachant : « La langue est nettement le véhicule d'une charge sociale ; parler est une chose, et la façon de le faire en est une autre. Pour le Tsigane la langue est aussi un important élément de démarcation vis-à-vis de "l'étranger", du non-Tsigane » (Liégeois 1986, p. 42).
- 14 La langue secrète de cette étrange communauté est tout à la fois « élément de protection contre l'assimilation » sociale et scolaire (*ibid.*, p. 197) et source de tous les fantasmes : langue strictement orale, sans régularité, dont les locuteurs sont capables de se

comprendre strictement par truchements paraverbaux et indécodables (Auger et Matheu 2016). La langue devient le lieu d'une stigmatisation comme d'une auto-stigmatisation qui porte tout à la fois une blessure (l'incapacité à s'inclure dans le groupe dominant) et un gain (la protection identitaire contre le groupe dominant, prédateur et dirimant – Goffman 1975). La langue (« française » et « gitane ») devient le lieu d'incommunicabilité entre le clocher communautaire et l'intercourse collective et inclusive. Mais pire encore : « La “pensée tzigane” craint la scolarisation des *Gadjé* justement parce qu'elle subodore qu'un usage intensif de l'écriture la porterait à sa mort et porterait donc la mort de la cohésion communautaire »⁴.

- 15 Notre étude cherche à montrer que la « langue gitane » n'est pas absolument une « autre langue » et qu'au-delà des éléments fantasmés ou sociaux de défense de l'altérité, la langue fait preuve d'éléments – phonétiques, syntaxiques, morphologiques, lexicaux – communs aux grandes langues romanes du périmètre historique de la communauté gitane – français, occitan, catalan, castillan, dans leur continuum systémique et le chapelet de leurs variations dialectales.

Enjeux scolaires d'une intercompréhension entre langues romanes

- 16 L'intercompréhension permet de revenir aux aspects pragmatiques du langage, et de réduire les fatales nuisances des rapports sociaux qui s'y sont assimilés. Le langage est bien cette fonction humaine qui est déclinée en langues. À la naissance, un bébé est potentiellement plurilingue : c'est son éducation familiale puis sociale – notamment scolaire, et en ce sens politique – qui fait de lui un enfant monolingue ou bilingue, qu'il parle telle ou telle langue, de telle ou telle manière. C'est par la langue que nous rendons viable le langage qui est une activité commune, mais par la langue également que nous nous identifions en codes séparés, parfois étanches. Ainsi, au lendemain de la partition de la Tchécoslovaquie au 31 décembre 1992, les deux ministères de l'Éducation nationale des deux nouveaux pays (la République tchèque et la Slovaquie) durent définir les méthodes d'apprentissage de ces langues devenues étrangères l'une à l'autre, puisqu'il fallait légitimer la création de deux entités nationales distinctes.
- 17 De l'aveu du ministre de l'Éducation nationale de la République tchèque rencontré en 2010 à Prague, l'objectif langagier était de démontrer la différence entre le tchèque et le slovaque : en clair, rendre les élèves aveugles et sourds aux formes et aux sons légèrement distincts d'une langue à l'autre, ici d'un dialecte à l'autre

d'une même langue⁵, au lieu de donner la capacité à chacun de comprendre le système global des langues slaves et leurs variations, ce qui permettrait aux élèves des deux pays de maîtriser leur langue et les langues avoisinantes, en un sens, de développer leurs compétences plurilingues natives.

- 18 Chaque système national ne fait pas autrement, c'est ce que nous avons vu pour la France. L'inclusion (récente et peu répandue) des approches plurielles et notamment de méthodologies et de cadres formatifs et évaluateurs comme le Cadre de référence pour les approches plurielles dit CARAP (Candelier 2007 et 2015) permet d'intégrer dans les *curricula*, au plus près des séances de classe, une didactisation des contacts de langue présents dans des sociétés données (multilinguisme) et/ou des personnes (plurilinguisme). Reconnaître la réalité de ces présences permet déjà de changer la verticalité et la tubularité des représentations ; la manipuler permet de s'approprier des éléments d'altérité langagière et d'en reconnaître des éléments d'identité (formels ou théoriques, grammaticaux ou métagrammaticaux) ; l'utiliser en classe permet de donner forme à une compétence : l'élève, à partir de ce qu'il est, de ce qu'il sait, entre dans une activité communautaire de construction de sens.
- 19 De ce fait, le rôle du professeur évolue également. Il n'est pas plurilingue, mais conduit des activités où davantage de langues que l'unique langue de scolarisation dont il serait l'unique garant⁶ mène à la construction des compétences et des savoirs disciplinaires du programme : « Notre travail d'enseignant est d'amener les élèves à passer de ce qu'ils croient à ce qui est »⁷.
- 20 Ce travail sur les enjeux des langues dans la scolarisation reste assez récent dans nos systèmes puisque le monolinguisme demeure un élément fondamental de la structure scolaire, menant de fait, bien souvent, le plurilinguisme à être un impensé. Il est curieux d'observer que cet impensé a été calqué également sur les plans de formation des enseignants en contact avec les populations gitanes⁸. Il est assez récent que la question des langues comme porteuses et sujets de savoir, de savoir-faire, de compétence cognitive, et non plus seulement comme objets culturels et/ou identitaires, vecteurs de communication ou objet d'étude grammaticale, soit envisagée, et c'est sous cet angle que le travail global a été mené par l'équipe de Nathalie Auger.
- 21 Il ne s'agit donc pas d'apprendre la langue gitane en classe, ni d'apprendre des disciplines en langue gitane, mais d'intégrer la capacité plurilingue des élèves dans leur travail et leur posture d'apprenant. Le système scolaire prend au sérieux ce que sont les jeunes qui lui sont confiés, partant du principe que leur expérience linguistique (sans doute impossible à évaluer et à connaître) est une

compétence de fond. De fait, on entre dans les activités de classe par la capacité à comprendre des consignes, des documents, à être dans des activités de compréhension et de production, à l'oral comme à l'écrit. Ouvrir le spectre des vecteurs langagiers permet de ne pas réduire cette capacité à l'adhésion au seul code que maîtrise, ou maîtriserait, l'enseignant, adhésion – et abandon des autres canaux – qui serait *in fine* l'un des objectifs majeurs du système scolaire.

- 22 Il n'y a pas en soi une unique méthode d'intercompréhension. L'intercompréhension signifie que l'on est en activité de compréhension face à des formes langagières diverses et communes. Si l'on se souvient de la définition de Jules Ronjat, il s'agit donc d'un système de langues affines fonctionnant en continuum. Ces formes peuvent être lexicales ou discursives, mais pour qu'elles soient en contexte, il est préférable que le mot soit intégré à la phrase, la phrase à un document (même court) ; le contexte scolaire étant l'apprentissage de savoirs et savoir-faire disciplinaires, une possibilité de méthodologie en intercompréhension est l'intégration des langues et des disciplines⁹. La simultanéité de formes de langues diverses implique l'abord par l'écrit. L'activité de compréhension de langues diverses est par essence la production : production de sens parce que l'on réalise l'activité disciplinaire demandée (construction d'un savoir, d'un savoir-faire) ; production langagière parce que l'on est capable d'évaluer son activité de compréhension écrite de langues 2, 3, 4, 5 par l'activité de production orale ou écrite en langue 1. Parfois, des élèves la réalisent en langue 2, 3, 4 ou 5 : ce qui permet à ces élèves de réaliser leurs compétences langagières jusque-là inemployées, et au professeur – comme au système scolaire – de réaliser que ces élèves ont des compétences.

- 23 Soit la liste lexicale suivante¹⁰ :

une brebis – un chien – un enfant – le jambon –
quelque chose – quelqu'un – salut ! – la voiture

- 24 Il n'y a rien à en dire sinon qu'elle est hétéroclite. Si nous demandions à une classe de définir cette liste, personne sans doute ne dirait que les mots ne sont qu'en français – tant cela est normal.

- 25 Comparons-là avec cette autre liste :

une brebis	<i>una oveja</i>
un chien	<i>un perro</i>
un enfant	<i>un niño/una niña</i>
le jambon	<i>el jamón</i>
quelque chose	<i>algo</i>
quelqu'un	<i>alguien</i>
salut !	<i>¡ hola !</i>
la voiture	<i>el coche</i>

- 26 Le rapport de comparaison est frontal. Pour qui ne connaît pas la langue, ni le contexte, certains mots seront définitivement opaques dans leur forme et leur sens.
- 27 Pour introduire un rapport d'intercompréhension, on est mené à entrer dans le continuum des langues :

Français	Occitan (languedocien)	Catalan (roussillonnais ¹¹)	Catalan Cerdagne ¹² (de	Castillan
une brebis	<i>una feda</i>	<i>una feda</i>	<i>una ovella</i>	<i>una oveja</i>
un chien	<i>un can</i>	<i>un ca</i>	<i>un gos</i>	<i>un perro</i>
un enfant	<i>un mainatge</i>	<i>un mainatge un nin / una nina</i>	<i>un nen / una nena</i>	<i>un niño / una niña</i>
le jambon	<i>lo cambajon</i>	<i>el cambajó</i>	<i>el pernil</i>	<i>el jamón</i>
quelque chose	<i>quicòm</i>	<i>quelcom</i>	<i>alguna cosa</i>	<i>algo / alguna cosa</i>
quelqu'un	<i>qualqu'un</i>	<i>qualcú</i>	<i>algú</i>	<i>alguien</i>
salut !	<i>adiu ! / adieu !</i>	<i>adiu !</i>	<i>adéu ! / hola !</i>	<i>¡ hola !</i>
la voiture	<i>la veitura</i>	<i>la votura</i>	<i>el cotxe</i>	<i>el coche</i>

- 28 On conçoit tout ce qu'il est possible pour des élèves de traiter. Chaque ligne montre que les mots sont différents, mais l'ensemble des mots prouve l'appartenance à un système commun. Ce système se renforce de chaque particularité. L'intégration des trois colonnes langagières nouvelles : occitan-languedocien, catalan roussillonnais et catalan de Cerdagne (ici représentant du catalan « standard ») permet de combler le vide linguistique entre français et castillan. Le continuum langagier apparaît : c'est bien la même langue, le même système, mais avec des variations qui s'expliquent. De même, on peut traiter du genre, de la ponctuation, etc.
- 29 Et la « langue gitane » ? Elle peut apparaître ici parce que le lexique sera pour beaucoup infiniment proche de ce catalan de la plaine, dialecte le plus ouvert puisque sous influence septentrionale de l'occitan et du français comme sous influence méridionale du catalan et du castillan. L'élève gitan entre de fait dans un continuum historique, géographique. Le lexique de la « langue gitane » est compris en grande partie dans ce même continuum. De fait, cette « langue » n'est plus autarcique, elle s'inclut dans un système plus large. Le fait d'être engoncé dans un basilecte se retourne en la capacité de développer des compétences de compréhension dans un système de langues vaste. En cela, la méthodologie de l'intercompréhension permet, selon les termes de Robert Lafont, de « retrousser la diglossie »¹³.
- 30 La méthodologie de l'intercompréhension (Escudé et Janin 2010, Escudé 2015, Escudé et Calvo del Olmo 2020) repose sur un certain nombre de critères pédagogiques qui font d'elle un complément et une aide aux modalités conventionnelles d'apprentissage. Le premier critère est celui de l'humilité : les compétences traitées par l'intercompréhension sont limitées et partielles, et non globales. Il est permis de faire référence à des observations linguistiques qui rappellent les traits de la langue de scolarisation, au moment où

celle-ci est en activité : le maître prend soin d'être attentif et de mettre en valeur toute remarque d'ordre épilinguistique de la part de ses élèves.

L'épilinguistique, c'est toute cette prolifération, ce foisonnement, avec une porosité, une déformabilité qui fait que vous pouvez passer de l'un à l'autre. C'est comme une anamorphose permanente qui joue de telle manière qu'à un moment donné, pour une langue donnée, il y aura des décisions, c'est-à-dire des trajets, des choix nécessaires, et à ce moment-là, vous êtes dans le linguistique. (Culioli et Normand 2005, p. 110)

- 31 L'effervescence épilinguistique est cette activité permanente qui manipule, tourne et retourne des représentations « qui s'entrecroisent, s'entrechoquent » (*ibid.*, p. 111), et construit, de manière guidée et conscientisée, la compétence métalinguistique¹⁴.
- 32 Le deuxième critère est celui de l'approximation. Non pas que le savoir soit approximatif, ni même que le maître (et donc les élèves) doive se contenter d'à *peu près*. L'approximation est ici conçue comme la capacité à savoir *s'approcher* de son objet : passer de l'estime à une mesure plus précise. Passer d'une langue à l'autre, permettre l'utilisation (même très ponctuelle) d'un mot d'une autre langue, permet de tourner autour de son objet afin de l'aborder autrement (c'est ce que l'on nomme la *remédiation*), de le saisir par un autre point. C'est l'ensemble de ces points de saisie qui permettra une meilleure appréhension du savoir, et une relation plus personnelle pour les élèves dans la construction des accès au savoir. De même, il ne s'agit pas d'entrer aussitôt dans la finesse de tous les points de langues rencontrés, mais d'y accéder peu à peu, en fonction des nécessités.
- 33 Le troisième point est la mise en activité, que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* nomme « méthodologie actionnelle ». La langue est au service d'activités « disciplinaires », tant et si bien qu'il n'y a pas de « discipline » (mathématiques, histoire, EPS, etc.) sans langues¹⁵. C'est parce que les élèves sont en activité de langue, sur des objets disciplinaires donnés, que leur langue est active. On peut bien évidemment par la suite penser à des temps précis de travail sur les langues (et sur la langue de scolarisation, le français) qui recomposeraient les éléments épilinguistiques activés par ailleurs. Mais l'intention d'un travail de langue n'est pas de faire des langues un objet, mais bien le vecteur de l'ensemble des activités de classe (compréhension, production, orale et écrite). Aussi, le tableau multilingue donné plus haut n'a aucun sens ainsi : il doit tout au contraire être bâti par les observations et les relevés d'élèves sur des textes et documents portés dans le cours ou par eux lors de leurs recherches.

- 34 Un quatrième point pourrait être la confiance en soi, une sorte de valorisation donnée à l'élève, et que conquiert l'élève, du fait que sa biographie langagière, même lacunaire, précaire, non reconnue, peut être valorisée puisque donnant des compétences dans le contexte scolaire. Nos expériences de travail avec le manuel *Euro-mania* ont pu montrer que des élèves neutres ou peu impliqués deviennent des éléments moteurs de la classe (Escudé 2010, 2011a, 2001b).
- 35 Il en résulte un certain nombre d'implications formelles pour les élèves. Tout d'abord, un changement de représentation de ce que sont les langues. Allégées pour partie de leur capital politique, les langues reprennent leur place pragmatique au sein d'un système en continuum cohérent et organisé. Le moindre dialecte est un chaînon dans ce système ; s'il manquait, la chaîne s'en trouverait affaiblie. En retour, un chaînon seul ne peut avoir la force, ni la fonction, d'une chaîne.
- 36 Travaillant sur le continuum, les élèves découvrent les formes convergentes et divergentes, ce qui leur permet d'en analyser le fonctionnement. De fait, cela permet le transfert de compétences (d'un dialecte à l'autre, d'une langue à l'autre) ainsi qu'une compétence majeure dans l'acquisition et qui est la prédictibilité. Si je sais que liberté, égalité, fraternité c'est *libertat, igualtat, fraternitat*, alors je peux me promener dans le système des langues romanes (du portugais au roumain en passant par l'italien) et prédire les formes de l'italien *città*, du portugais *cidade*, ainsi qu'en français, en catalan, en occitan, en castillan. De fait, les éléments épilinguistiques se conscientisent et se construisent en compétences métalinguistiques : avec l'intercompréhension, toute langue devient langue source, langue cible, parce que *langue pont*.
- 37 Enfin, et cela est certainement le plus important dans l'objectif de scolarisation des enfants gitans, des compétences langagières reconnues et activées permettent d'accéder autrement, de manière plus globale, aux contenus, aux concepts, qui sont vectorisés par les langues¹⁶. Un investissement dans les compétences langagières et plurilinguistiques est un gain dans les compétences cognitives : comprendre une consigne, un texte, savoir produire à son tour un énoncé, permet de remédier à l'ensemble des données scolaires qui sont toujours traitées, globalement et parfois systématiquement, dans une seule langue (la langue de scolarisation qui est, dans le système national français, la langue française). Désopacifier cette langue, c'est clarifier les contenus et les concepts (Gajo 2007), c'est inclure les élèves laissés à la marge de la maîtrise de cette seule langue dans les compétences scolaires attendues, préalables à l'inclusion dans un monde social de fait plus pacifié.

Bibliographie

Auger Nathalie et Matheu Nathalie, 2016, « Du gitan au français : d'une langue hors-norme à une langue normée ? », *Discours hors normes, constructions sociales*, Collette Karine et Steuckardt Agnès éd., n° 16 de *Signes, discours et société*. En ligne : [<http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-LXz708Q6dzonVtyJhxC>].

Blanche-Benveniste Claire, 1987, « La question du handicap linguistique, une révision », *Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, Marie-Noëlle Roubaud éd., n° 58 de *Tranel*, p. 307-316.

Candelier Michel, 2015, « Le CARAP – un instrument d'appui pour l'élaboration et la mise en œuvre de propositions curriculaires », *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues ; l'intercompréhension en présence et en ligne*, Doina Spita, Mihaela Lupu, Dana Nica et Iulia Nica éd., Iasi, Éditions universitaires Alexandru Ioan Cuza, p. 23-41. En ligne : [https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01503071/file/vol_approches_plurielles_mars.2016_final.pdf].

Candelier Michel éd., 2007, *CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz, CELV. En ligne : [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf].

Cathelin Annie, 2004, « Imaginaire et réalités de la discrimination chez les Gitans et les *Païos* », *Esprit critique*, vol. 6, n° 1. En ligne : [<http://espritcritique.uiz.ac.ma/0601/esp0601article07.html>].

Culioli Antoine et Normand Claudine, 2005, *Onze rencontres sur le langage et les langues*, Paris, Ophrys.

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

Escudé Pierre, 2011a, « Élèves de 10 ans entre occitanophonie et francophonie : la représentation des langues d'élèves bilingues », *Synergie pays germanophones*, n° 4, p. 59-80.

Escudé Pierre, 2011b, « Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire », *REDINTER-*

Intercompreensão, n° 2, p. 7-29. En ligne : [https://laces.u-bordeaux.fr/wp-content/uploads/2015/12/2011-REDINTER2_apprendre-des-contenus-disciplinaires-en-IC-des-langues-romanes.pdf].

Escudé Pierre, 2013a, « Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels », *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Daniel Coste éd., Bruxelles-Fernelmont, Éditions modulaires européennes (Sciences du langage), p. 45-81.

Escudé Pierre, 2013b, « Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension », *Passages de Paris*, n° 8, p. 42-61. En ligne : [http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf]

Escudé Pierre, 2015, « L'intercompréhension intégrée : apprendre en apprenant par les langues », *Enseignement, apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*, Anthippi Potolia et Diana Jamborova-Lemay éd., Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 15-25.

Escudé Pierre, 2016, « Jules Ronjat, une vie dans les langues », *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*, Pierre Escudé éd., actes du colloque de Toulouse, 21-22 novembre 2013, Paris, Éditions des archives contemporaines.

Escudé Pierre et Calvo del Olmo Francesco, 2020, *Intercompreensão: a chave para as línguas*, São Paulo, Parábola, 2020.

Escudé Pierre et Janin Pierre, 2010, *L'intercompréhension, clef du plurilinguisme*, Paris, CLÉ International.

Gajo Laurent, 2007, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma*, n° 28, p. 37-48. En ligne : [<https://doi.org/10.4000/trema.448>].

Goffman Ervin, 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* [1963], Alain Kihm trad., Paris, Minuit.

Liégeois Jean-Pierre, 1986, *La scolarisation des enfants tziganes et voyageurs*, Rapport de synthèse, Commission des Communautés européennes.

Queneau Raymond, 1965, *Bâtons, chiffres et lettres*, Paris, Gallimard.

Robert Christophe, 1998, « Éléments d'affirmation gitanes », *Socio-anthropologie*, n° 3. En ligne : [<https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.17>].

Ronjat Jules, 1913, *La syntaxe occitane*, Mâcon, Protat frères.

Saussure Ferdinand de, 1982, *Cours de linguistique générale* [1916], Paris, Payot.

Notes

1. En l'attente de nouvelles instructions officielles, le *Bulletin officiel* n° 4 du 28 janvier 1971 précise : « Des informations contradictoires et souvent fantaisistes ont été répandues concernant l'enseignement du français dans les classes élémentaires. Je tiens à rappeler que les seuls textes qui doivent actuellement guider les maîtres sont les instructions officielles en vigueur [c'est-à-dire, à l'époque, celles de 1945, renvoyant aux « Instructions de 1923 et de 1938, qui n'ont pas vieilli »]. De nouvelles instructions sont en cours d'élaboration mais, tant qu'elles n'ont pas paru, aucun texte ne peut se substituer aux anciennes ni anticiper les nouvelles. [...] Seules sont autorisées [...] les expériences contrôlées par l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques » (p. 320).

2. Les instructions de 1923 et 1938 sont en vigueur à une époque où 2 % de la population arrive au niveau du baccalauréat.

3. Nous conserverons tout le long de cet article l'ethnonyme « gitan ».

4. Leonardo Piasere, 1985, « Les pratiques de voyage et de halte des populations nomades en Italie », *Les pratiques de déplacement, de halte, de stationnement des populations tsiganes et nomades en France*, tome 3, Alain Reyniers éd., Paris, Centre de recherches tsiganes, p. 147. Jean-Pierre Liégeois (1986) commente également : « S'il arrive tout de même qu'un recensement ait lieu, et même s'il utilise des "indicateurs" comme la langue maternelle, il peut arriver que la plupart des Tsiganes ne se déclarent pas Tsiganes ou de langue tsigane, par prudence après des siècles de persécution pour le seul fait d'être Tsigane ou de se dire tel » (p. 20).

5. « L'unité linguistique du slave est évidente. Aujourd'hui encore elle apparaît partout au premier coup d'œil ; et si l'on examine les formes anciennes des langues slaves, les ressemblances sont si grandes qu'elles approchent souvent de l'identité » (Antoine Meillet, 1932, *Le slave commun*, Paris, Champion, p. 2). On lira sur ce sujet l'ensemble des travaux de Patrice Pognan, spécialiste européen de l'intercompréhension des langues slaves, pour lequel « tchèque et slovaque sont deux variantes proches du même sous-sous-système linguistique » ; voir notamment son *Introduction aux systèmes d'écriture des langues slaves de l'Ouest (polonais, bas-sorabe, haut-sorabe, tchèque, slovaque)*, Toulouse, Slavica occitania, 2001.

6. Les *Instructions officielles* de 1938 – valides jusqu'en 1972 – confortent cet état sur un temps plus long encore : « Les enfants ont appris de leurs mères, de leurs familles et de leurs camarades la langue maternelle ; ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes. À l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. Quand un élève emploie un mot à la place d'un autre, ou bien en défigure la prononciation, quand il construit une phrase suivant une syntaxe usuelle mais populaire, c'est la tâche du maître d'enseigner la prononciation exacte et la signification précise du mot, la construction correcte des propositions et des phrases. Cependant, le milieu familial et social résiste à cette action de l'école. C'est pourquoi l'enseignement pratique de la langue française est nécessaire tout au long de la scolarité ».

7. Danièle Manesse et Danièle Cogis, 2007, *Orthographe, à qui la faute ?* Paris, ESF, p. 135. « En fait, les recherches que je mène sur les représentations des élèves montrent qu'une partie des erreurs tient à la manière dont ils comprennent les règles. Par exemple, l'élève de CE2 qui ne veut pas mettre un s à *deux canard*, car "deux, c'est pas beaucoup", ou celui de CM2 qui met un s à *ils les vois*, parce qu'"il y a les devant", ou l'élève de 6^e qui justifie *un ans* par les 365 jours de l'année, manifestent chacun une connaissance de la règle du pluriel. Notre travail d'enseignant est d'amener les élèves à passer de ce qu'ils croient à ce qui est. Sinon, on retrouve les mêmes erreurs avec les mêmes raisonnements erronés en 3^e ou en seconde » (« À propos de *Orthographe, à qui la faute ?* Un entretien avec Danièle Cogis », *Cahiers pédagogiques*, 12 février 2007, en ligne : [<https://www.cahiers-pedagogiques.com/A-propos-de-Orthographe-a-qui-la-faute>]).

8. Jean-Pierre Liégeois (1986) rapporte la synthèse proposée pour un programme d'éléments de pédagogie générale par les participants d'une rencontre internationale au sujet de « la formation des enseignants des enfants tsiganes », organisée par le Conseil de l'Europe, en 1983. En troisième position après la formation au travail en équipe et la prise en compte du milieu d'origine pour la pratique professionnelle, apparaissent, « au plan linguistique, des notions comme le statut de la langue, le rapport entre langue et culture » (p. 156). De la même manière, un séminaire européen de formation des enseignants sur « la scolarisation des enfants tsiganes », retenant dix points de formation, place en septième position : « Des éléments de *la langue romani* : quelle place pour la langue dans les écoles ? Il faudrait envisager de prévoir une formation sur les bases de la langue romani ». Le groupe traitant de « la formation initiale dans la perspective interculturelle et les options concernant les enfants roms/tsiganes » place lui en sixième position sur huit l'item suivant : « Avoir une réflexion sur les langues afin de comprendre les difficultés dans l'entrée dans les apprentissages (lire et écrire). Connaissances linguistiques pour aider aux apprentissages de base (lecture - écriture) » (*La scolarisation des enfants tsiganes : formation des enseignants et recherche*, séminaire du 5-7 décembre 2002 à Dijon, synthèse établie par Virginie Repaire, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002, p. 17 et 26).

9. Voir en ligne le manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension *Euro-mania* : [<https://euro-mania.org/index.php>].

10. Cette liste, en l'espèce, est un contre-sens pédagogique, puisque sans contexte et *a priori* hors de toute activité. Elle n'est là que pour essayer de faire éclore l'idée de continuum.

11. C'est-à-dire un dialecte catalan de la plaine, sous influence de l'occitan languedocien.

12. C'est-à-dire un dialecte catalan septentrional (comme le roussillonnais) mais sous influence géolinguistique du catalan « d'Espagne », normalisé en « catalan standard » ; nous aurions pu indiquer de même « français standard » ou « castillan standard ».

13. « Pour retrouver la diglossie », *Lengas*, n° 15, 1984, p. 5-34.

14. Nous avons retrouvé dans les classes qui travaillent cette méthodologie cette même effervescence qui est également décrite par l'expérimentation réalisée par l'équipe de Claire Blanche-Benveniste : « À la demande d'un inspecteur, nous avons tenté l'expérience avec des enfants de l'école primaire (Sandrine Caddéo, équipe d'Aix). On avait choisi, bien sûr, des lectures pour enfants (contes, jeux, chansons, etc.), en donnant plus de place à l'oral. L'approche fut la même : traductions, étude de certains points de lexique ou de grammaire, comparaisons simples entre le français et les autres langues. Mais l'expérience s'est transformée, à cause des réflexions des enfants, en une réflexion sur leur langue maternelle : pourquoi un seul *les* pour *femmes* et pour *hommes* ? Est-ce "français" de mettre un adjectif avant le nom ? En évaluant leurs traductions, ("c'est pas français", "ça ne se dit pas", "ça ne veut rien dire"...), les enfants révélaient des difficultés rencontrées dans leur propre langue. La découverte des trois nouvelles langues [italien, espagnol, portugais] est devenue prétexte à la découverte de sa propre langue. C'était, somme toute, le rôle dévolu autrefois au latin. Il y a là sans doute une piste à explorer plus que dans l'enseignement des langues en tant que tel » (Claire Blanche-Benveniste et André Valli éd., 1977, *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, numéro spécial de *Le français dans le monde*, p. 155).

15. C'est ce qu'ont compris les nouveaux programmes des cycles 2, 3 et 4 (*Bulletin officiel* spécial n° 11 du 26 novembre 2015) lorsqu'ils parlent de « disciplines dites non linguistiques » : « La possibilité d'approcher d'autres disciplines par le biais d'une langue vivante contribue également à une meilleure perception, non seulement de la façon dont les spécificités de cette discipline sont prises en compte dans d'autres systèmes éducatifs, mais aussi des connaissances liées à cette discipline » (p. 260).

16. Voir les activités proposées en ligne par l'Union latine : [<http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/fr>].

Auteur

Pierre Escudé

Université de Bordeaux Montaigne

Du même auteur

Les langues dans leurs variations et leurs diversités : modalités et

**enjeux d'une didactique nouvelle in
*Variation linguistique et
enseignement des langues*, Presses
de l'Inalco, 2020**

**La langue occitane, vecteur
d'intercompréhension des langues
romanes dans l'Education
Nationale in *L'école, instrument de
sauvegarde des langues
menacées ?*, Presses universitaires
de Perpignan, 2007**

© ENS Éditions, 2021

Conditions d'utilisation : <http://www.openedition.org/6540>

Référence électronique du chapitre

ESCUDÉ, Pierre. *Travailler sur le continuum linguistique : scolarisation des enfants gitans et intercompréhension des langues romanes, pistes et propositions* In : *Enfants gitans à l'école et en famille : D'une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe* [en ligne]. Lyon : ENS Éditions, 2021 (généré le 21 juin 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/enseditions/24795>>. ISBN : 9791036203206. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.24795>.

Référence électronique du livre

AUGER, Nathalie (dir.). *Enfants gitans à l'école et en famille : D'une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe*. Nouvelle édition [en ligne]. Lyon : ENS Éditions, 2021 (généré le 21 juin 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/enseditions/24620>>. ISBN : 9791036203206. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.24620>.
Compatible avec Zotero