

CAPÍTOL 12

TRACTAMENT INTEGRAT DE LAS LENGAS. INTERFERÈNCIA E TRANSFERÈNCIA. LINGÜÍSTICA COMPARADA E ENSENHAMENT PLURILINGÜE A LAS CLASSAS D'ANGLÉS E FRANCÉS

Pèire Escudé

1. LA DIDACTICA INTEGRADA DE LAS LENGAS

Sembla una evidéncia per los qu'an l'experiéncia de la classa, quina que siá, que tot grop es *multilingüe* – de la classa a l'escòla, del barri a la ciutat, de la nacion a Euròpa tota. L'evidéncia es reforçada quand nos apercevèm que tota persona es *plurilingüe* de tant que cada lenga existís pas que dins la varietat de sos contèxes d'utilizacion (socials, generacionals, dialectals, de registre, de tipologia, eca.) e que las lengas son maitas : diversitat e varietat son los dos elements que caracterizan la declinason istorica de la competéncia umana e unenca del *lengatge*.

Tot trabalh d'ensenhament e d'aprendissatge deuriá consistir alavetz en una « didactica del contact de las lengas ». Aquesta didactica juntariá lenga de l'aprenent e lenga de l'ensenhament prumièr, estant que

la notion de *français langue maternelle*, dans la perspective de l'enseignement, n'est pas pertinente, elle est même trompeuse dans la mesure où elle occulte la diversité des élèves et induit des démarches didactiques discutables, pré-supposant qu'ils possèdent déjà une connaissance immanente de la langue. (De Pietro 2001)

Mas evidentament, juntariá las doas lengas d'aprendissatge escolar – quina que siá la distància entre elas : fèbla coma entre occitan e francés ; fòrta coma entre francés e basco, francés e alemán, eca. Mas : aquesta « didactica del contact de las lengas » demòra encara una escomesa dins los sistèmas d'ensenhament, e raras son las institucions ont l'estanqueitat entre lengas, de la formacion dels mèstres a l'inspectorat en passant per l'ensenhament de classa, siá pas la règla, generalament unenca e sistematica.

Aquò s'explica per las representacions que l'Escòla (aqueste luòc de la transmission de las representacions e de las volontats d'un poder politic donat) carreja ; l'Escòla nacionala transmet coma representacion l'idèia que la lenga nacionala es l'etimon de tot emplèc lengatgièr, e de còps lo sol dins sa validitat sociala. L'ensenhament de las lengas es doncas en granda partida consequéncia de l'estatut donat a las lengas : unenca e centrala d'un costat, diversas e marginalas – en fonccion de cèucles d'importància deguts a la lor pausicion sul mercat de las representacions sociolingüisticas e d'un prestigi ont, ailàs, la valor lingüistica (egalitària ça que là per cada lenga) es totalament absenta. Veirem doncas dins un prumièr temps los obstacles, las crenhenças, los malentenduts que son ara encara presents per explicar l'abséncia d'una tala *didactica integrada de las lengas* (nomenada, ara e endavant, DIL).

Mas nos calrà lèu constatar que l'idèia – e sa realitat pedagogica plan sovent – que las lengas son totjorn en contact es pas recenta : quand aprèni una lenga novèla, aquò significa que sortissi de la lenga ont soi estat bastit. Aqueste moviment de retraits e d'avançada, que dubris l'espaci de l'interlenga coma de la dinamica d'aprendissatge, es estat tractat de longa dempuèi que los usuals – coma los dictionaris bilingües – existisson. La comparason existís sonque perque soi davant dos modèls : es perque i a interstici, mai o mens larg, qu'i a jòc e aprendissatge : estonament, enigma, obstacle que me cal despassar e que l'Escòla deuriá o poiriá aprener a identificar e despassar. La pedagogia republicana francesa aviá entamenat un moviment de presa en compte de la comparason de las lengas abans que lo nacionalisme dur del sègle vint ne venga tancar la possibilitat, per longtemps. Es a partir de las annadas setenta que lingüistica e didactica tòrnan dubrir lo talh d'una tala DIL a nivèl nacional coma europenc – e mondial amb la descobèrta d'un bilingüisme equilibrat al Canadà, ont pel prumièr còp la predacion entre lengas se passa pas entre « granda » e « pichona » lenga (o “patés”) mas entre doas grandas lengas, de prestigi e d'istòria expansionista mondiala, que son francés e anglés. Ne veirem doncas, après una epistemologia corteta dels tèxtes e autors qu'aprèstan la DIL, lo desvolopament teorici e didactic aital coma d'illustracions pedagogicas possiblas.

Enfin, al lum de la cadena tetralogica que mena dels curricula (nivèl marcrò), a la formacion e a l'acquisicion de metòds didactics pertinents (nivèl

mesò), fins a las ressorgas de classa (nivèl micrò), ensajarem de concèbre l'escenari d'una DIL al servici de la capitada lengatgièra, cognitiva e compòrtamentala, dels escolans de las classas nòstras.

Òc, lo lengatge – que las distinctas lengas ne son las declinasons culturalas - es lo luòc dels aprendissatges. Prene pas al seriós una « educacion lingüística » que seriá mai que mai “democratica” (De Mauro 2022) es al mens una manca essenciala de l'Escòla, al piéger una falta per çò que deuriá èsser l'Escòla.

2. UN ENSEHAMENT MONOLINGÜE

2.1. Una vision unitarista

L'enquista istorica d'Andrée Tabouret-Keller (Tabouret-Keller 2011) sus los tres grands empèris europencs del sègle del nacionalisme expansioniste, lo britanic, lo francés e lo prussian, mòstra que de 1840 a 1940 l'idèia de la nocivitat del bilingüisme s'es afortida e impausada durablament dins las institucions e los esperits de cadun, per una bona part de mercés a l'Escòla. Lo bilingüisme es considerat coma una plaga, un « flagèl social » (Epstein 1915) : lo que parla doas lengas es evidentament desleial a l'una o a l'autra de las doas patrias, estant que la patria es definida per son indivisibilitat (lo mot aparéis dins la primièra Constitucion republicana de 1791 ; serà puèi dins los articles 1 de las Constitucions de 1948 e de 1958, fins ara doncas), e sa non porositat, de fait sa distincion, lèu son oposicion identitària a tota altra. L'Estat modèrn es concebut dins sa trilogia identitària e sagrada : una nacion, un pòble, una lenga. Aqueste traçanard teoric ont ne poiriam pas sortir de tant qu'es fondator, al mens en França, es estat estudiat (de Certeau et al. 1975) pel biais de l'analisi istorica dels tèxtes de la pontannada revolucionària (rapòrts de l'abat Grégoire e de Barrère) que fan paradoxalament de la lenga del Rei absolut la lenga de la liberacion dels pòbles d'aqueste absolutisme ; e de las lengas dels pòbles – nomenats pateses per Grégoire – los supòrts de la contra-revolucion e de l'obscurantisme. D'un mot, un sociològ dels nacionalismes resumís la situacion : « En França, es l'Estat que crea la Nacion » (Birnbaum 1998). Tot ven d'en naut : poder, saber, identitat ; « l'ascensor social » correspond a la qualificacion d'un individú o d'un grop que se pòt extraire de sa condicion primària per s'enuçar e se'n desliurar. La Nacion es pas la realitat d'una comunautat cultura, istorica, experienciala, mas la resulta d'una volontat comuna – mas guidada per los qu'an las guidas dels poders. Aqueste moviment *top down*, lo tornarem trobar dins lo domèni escolar coma la vertadièra marca d'un *trickle down pedagogics*.

2.2. La fixacion westfaliana

En França, a la juntura del Segond Empèri (1851-1871) e de la Tresena Republica (1871-1940), la definicion de çò qu'es la nacion (Renan 1882) es una prioritat politica e filosofica essenciala : la fundamenta de la nacion, après lo fracàs de la guèrra de 1870 contra l'Empèri prussian, se pòt pas trapar dins lo passat, que sas rasics las mai prigondas – en tèrmes de literatura, concebuda coma l'expression poetica del poder politic – son occitanas (Trobadors) o bretonas (matèria cèlta) ; l'istòria passada es pas que la compilacion d'una mèscle impura, d'un caòs, que dèu èsser surpassat. Al contre d'autres nacions, definidas per l'unitat de sa "raça", de sa lenga, de sa tèrra, las rasics de la Nacion seràn doncas dins lo futur, dins lo pacte, la volontat de voler far comunautat, de far *fusion* dins lo crusòl central – que se ditz sonque en lenga francesa. La Nacion, coma lo Progrès, es una esperança. Tota altra lenga del domèni politic francés es lenga del passat, de l'enfància (in-fans : lo que sap pas parlar), del marge, del debàs - non-lenga. Pòt pas aver de literatura (de representacion poetica d'un poder politic donat), mas sonque d'oralitat, de legenda, de contes, de folclòre. Dins aqueste sistèma claus, las lengas prenon pausicion : e mai l'una es nauta, fòrta e unenca, e mai las autres son multiplas, esclapadas e bassas dins aqueste procès vertical : lengas de las pulsions, de l'immediatetat e del sol vesinatge, d'un orizont cortet, desprovesidas de l'autoritat conceptuala de poder dire tot, de poder parlar a totes. Una polaritat fòrta es mesa en plaça : lenga del ben e del lum contra lenga del mal e de l'escurina. Lo primièr diccionari del francés parlat per « los que lo parlan mal » pausa que « la source du mal, [es] le patois » (Desgrouais 1766). Tot un camp lexical del viciós, del marrit, de l'estranh, del monstruós mòstra la distància entre una nòrme nauta (« les beautés de la langue française ») e un emplèc bas e marginal en tèrmes lingüistics, geografics, cultural. L'istoricisme d'un Michelet, mague e mitograf admirat del nacionalisme del sègle dètz-e-noven, concretiza dins l'erudicion universitària aquesta polaritat entre « nauta França » e « bassa França », dins un capitol ont simbolicament se parla del Tractat de Westfalia, data de la fixacion en Euròpa dels Estats :

Mais la dualité éclate ; d'une part, le petit peuple français, brillant, lettré et parlant à merveille. D'autre part, très bas, plus bas que jamais, la grande masse gauloise des campagnes, noire, hâve, à quatre pattes, conservant les patois. L'écartement augmente, le divorce s'achève, par le progrès même de la haute France. Elle se trouve si loin de la basse, qu'elle ne la voit plus, ne la connaît plus, n'y distingue rien de vivant, et pas même des ombres, mais quelque chose de vague, comme un zéro en chiffre. (Michelet 1884, 374)

Aicí, òc, la dualitat tresluisís : d'un costat lo francés, formalizat, « brillant et lettré » *contra* l'informala « grande masse [...] noire, hâve, à quatre pattes » de los que parlan patés ; progrès d'un costat, conservatisme de l'autre ; lum *contra* « ombres » ; clartat *contra* « quelque chose de vague » ; vida *contra* voide, « rien de vivant » ; afirmacion d'una identitat tresluisenta *contra* de populacions « zéro en chiffres », nullas, perdudas, *invisibilisadas* (Escudé 2014a). Dintrar dins la civilizacion, que siá dins las colonias d'Africa o los marges de França, es plan se redreissar, quitar l'infantesa patesanta e negra, dintrar dins la clartat adulta de la lenga « brillante et lettrée ».

2.3. Una politica lingüística duradissa

La politica lingüística se'n tròba totalament prestida. Un exemple màger ne son las *Instruccions oficialas* que faràn data de 1923 (prumièras instruccions de la pòst-Prumièra Guèrra) a 1972 (Cinquena Republica) :

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

Tornam trapar dins aqueste tròç de literatura oficiala, confla de candidesa auturosa, la meteissa linha de progrès promesa als dròlles de l'Escòla de França : l'Escòla a per tòca de far montar del barri al vilatge, de la provincia a la Capitala coma de far passar de « l'argot » al « patois », puèi del « dialecte » a la « langue de Racine ou de Voltaire ». Se desfaire de çò que son per advenir melhors. Ensenhar lo francés es far dintrar dins la « belle langue » (las autras o son pas, o son pas de lengas) e la « belle littérature » (las autras n'an pas), e mai que mai, punta finala del progrès, es plan mantenir, expandir e fortificar l'unitat nacionala. Soldats de la França etèrna, son pas maites a venir generals : efectivament, de 1881 a 1940, lo percentatge de bachilièrs demòra entre 2 e 3% de la poblacion totala : la francisacion es menada dins las escòlas del pòble, obligatòrias de 7 a 13 ans (puèi a 14

amb lo Front Popular a partir de 1936). Los bachilièrs demòran totjorn dins las meteissas familhas urbanas e borgesas, educadas dins los licèus. Es sonque jos la cinquena Republica (en 1959 en fait) que l'atge de l'escolarizacion obligatòria es menada a 16 ans, e que lo taus de capitada al bachi s'enuça a mai de 10% - es encara de 27% en 1985.

Enfin, l'activacion d'aquela politica de francisacion, desvolopada sistematicament en immersion monolenga, es estada une violéncia culturala de còps doblada d'una violéncia fisica (Escudé 2020) que se podiá trobar tanben dins d'autres sistèmas escolars europencs coma en Suèda amb los Samis, o dins l'Itàlia mussoliniana (De Mauro & Camilleri 2017). Violéncia culturala del fait que doblidar sa lenga prumièra per un dròlle, renegar sistematicament tota traça de multilingüisme dins l'entorn social per un sistèma escolar, impausar per aqueste sistèma una lenga ipernormalizada o tota traça de variacion – accentuala, lexicala, sintaxica – es estigmatizada, a pas permés, se ne cresem los programas internacionals, de donar als escolans actuals una capacitat fòrta dins la compreneson escrita de la sola lenga d'escolarizacion que lor es donada. Dins lo darrièr Programa Internacional de Recèrca sus la Literacia Escolara PIRLS (2016) qu'avalora la capacitat de *literacia* d'escolans de 10 ans (CM1 francés), França es 22ena sus 24 païses europencs dins aquesta compètencia. La literacia, nocion que l'UNESCO utiliza tre 1952, es definida aital per PIRLS :

aptitud a comprene e a utilizar las fòrmas del lengatge escrit que requèris la societat o que son importantas per la persona. Los legidors joves pòdon bastir de sens a partir de tèxtes plan diversificats. Legisson per aprene, per s'integrar dins una societat ont la lectura jòga un ròtle essencial, e per lo lor plaser.

Pr'aquò, lo temps de trabalh dins / sus la lenga d'escolarizacion – lo francés en França – es de 37% del temps global (contra 28% en mejana europenca) : far *mai* de lenga (lenga per la lenga : aprene lo còde gramatical) permet pas de la mestrejar melhor e redusís son temps d'emplèc dins una utilizacion « autentica », per exemple dins l'encastre escolar, integrada a de contenguts disciplinaris. D'autres avaloracions mòstran que d'escolans bilingües frances-lenga regionala educats dins un sistèma d'Educacion Nacionala a paritat orària – son mitat mens en frequentacion escolara de la lenga francesa d'escolarizacion, aprenon las matematicas dins la lenga regionala – an, a egalitat sociologica amb los escolans de las meteissas escòlas d'Educacion Nacionala que seguisson una educacion monolenga, de resultas melhoras dins las avaloracions nacionalas a l'encòp en francés e en matematicas (Bachoc 1999).

Aquesta politica lingüistica es duradissa: dempuèi ara dos o tres generacions (fin de la Segonda Guèrra mondiala e fin dels nacionalismes europencs

decolonizacion, integracion europenca, migracions internacionalas, globalizacion sistematica), los compòrtaments educatius cambian dapasset mentre que la realitat del mulilingüisme social e del plurilingüisme de la gent se tòrna impausar coma la realitat del nòstre monde. Coma o disiá lo Keynes:

the difficulty lies, not in the new ideas, but in escaping from the old ones, which ramify, for those brought up as most of us have been, into every corner of our minds.

2.4. Obstacles, crenhenças, malentenduts

Contunham dins los sistèmas educatius a ensenhar / aprene las lengas en addicion estanca, en compilacion, mentre que la lor integracion didactica se realiza pas. Las impossibilitats o incapacitats a desvolopar la DIL son en partida degudas a tres menas de frens : obstacles formals, crenhenças ideologicas, malentenduts pedagogics. La termièra es de còps plan menuda entre los tres domènis, mas podem çà que là identificar d'unes elements de definicion per cadun.

OBSTACLES :

- habitus monolenga degut a las representacions de lengas bastidas coma d'isolats estancs ;
- representacions sociolingüisticas de lengas dispausadas (per la representacion francesa basica) en « granda lenga » (anglés) ; « lenga aisida » e doncas desvaluada (castelhan) ; « lenga malaisida » e doncas selectiva (alemán) ; lengas d'immigracion e doncas sonque pels immigrats (portugués, arab...) ; lengas regionalas (d'interés sonque localista, passeista) ;
- incompatibilitat amb los programas escolars actuals que preveson sonque una avaloracion centrada sus la lenga ensenhada ;
- ensenhaments lingüistics tradicionalament desseparats e bugetats amb d'orientacions didacticas e de representacions culturalas de còps divergentas (aital en França, lo castelhan es estat longtemps apres per la cançon, lo fons cultural utilizat es poetic e popular ; l'alemán es estat apres per l'escrit, amb un fons literari de naut prestigi ; l'anglés es estat apres coma lenga de comunicacion, son fons cultural es redusit per lo territorializar pas) ;
- manca de temps per ensenhar la lenga, programas pesucs, que daisan pas de plaça a una « pèrda de temps » e d'espaci per ensenhar quicòm mai ;

- manca d'escambi e de cooperacion entre professors o equipas pedagogica, los professors an pas la formacion ni mai lo sentiment de poder trabalhar a de tascas comunas ;
- cap de formacion al plurilingüisme, a sos enjocs, a l'economia cognitiva que permet la DIL ;
- ...

MALENTENDUTS :

- la DIL se fariá al detriment de sa pròpria disciplina ; risca de pèrda d'identitat professionala (en França, cap de professor es pas bivalent levat ... los de lengas regionalas e los dels licèus professionals) ;
- del fait de la monovaléncia, pas de coneissenças o competéncias sufisentas per menar una DIL ;
- la DIL fariá desaparéisser l'ensenhament tradicional d'una lenga en perticulier ;
- la DIL seriá sistematica e sincròna (çò que demandariá una planificacion contunhada) ;
- la DIL fariá reiteracion de çò après en cada lenga (çò que seriá una pèrda de temps e una dilucion de las competéncias bastidas per cada lenga) ;
- ...

CRENHENÇAS :

- los escolans van mesclar las lengas ;
- trabalhar maitas lengas a l'encòp fa una subrecarga cognitiva per l'escolan ;
- los escolans an una competéncia insufisenta, o asimetrica, dins l'una o l'autra lenga, çò que permet pas una DIL possibla o eficaça ;
- manca de material o de ressorgas per desenvolopar una DIL ;
- incertitud per las resultas de çò que bastís la DIL ;
- los collègas comprendràn pas aquesta causida didactica ;
- la DIL desvolopa de competéncias que l'institucion sap / pòt pas avalorar ni mai mesurar ;
- la DIL fa aparéisser de lengas (d'escolans, d'origina) que sabem / volem pas trabalhar a l'Escòla ;
- los escolans seràn pas interessats per aquesta mena d'activitat ;
- la DIL farà aparéisser los limits del plurilingüisme del professor (d'unes escolans ne saurián mai qu'el), lo fa sortir de sa « zone de confort », l'acara a la question del lengatge, dels enjòcs didactics e socials de l'ensenhament de las lengas ;
- ...

3. LAS LENGAS SON TOTJORN EN CONTACT

Una epistemologia corteta d'autors e de tèxtes nos pòt assegurar que l'idèia d'una DIL es pas nòva, perque sembla consubstanciala a la realitat del contact amb una *autra* lenga, e mai que mai a son aprendissatge.

3.1. Una epistemologia corteta del contact de las lengas

Tre la naissença de las nacions modèrnas, quand los escambis entre mercants et borgeses passan pas pus pel latin, los *colloquia* meton en paralèl fins a uèit lengas (Caddeo & Charlet-Mesdjian, 2016). Es totjorn a partir de la lenga-sorga que la descobèrta de la lenga-cibla (o de las lengas-ciblas) se fa, de mercés a de tractats de fonologia o a de reviradas de formulas de la vida de cada jorn o dels besonhs que son los dels escambis comercials. Aquestas formulas son pas sonque reviradas mas reformulacions que prenon en compte la realitat culturala de cada lenga.

Mas es vertadièrament al mitan delè sègle dètz-e-seten qu'aqueste procediment serà desvolopat : pas pus de parallelisme, mas una integracion de la competéncia d'una lenga – o d'unas lengas dins lo cas de Doujat – per anar de cap a la lenga-cibla. Dins sa *Grammaire espagnole abrégée*, lo Tolosenc Joan Doujat, autor del *Diccionari mondin* editat a la seguida de la quatrena edicion de las òbras del poèta Pèire Godolin en 1638 – prumièr diccionari francés-occitan –, e lèu academician, preconiza per prononciar las vocalas del castelhan d'analogias amb çò que sap prononciar un Francés :

E se prononce ordinairement fermé, quoi qu'un peu différent du nôtre, comme en la plupart des mots gascons [i.e. occitans] et en beaucoup d'italiens. Pour exemple : bueno, assentar, fée : quelquefois néanmoins il s'approche de la prononciation de notre masculin, comme aux mots : bien, Pédro, perro, renes, traves, tierra, etc. (Doujat 1644)

De la meteissa faïçon, e sul meteis modèl, Claude Lancelot, futur co-auteur de la *Grammaire de Port-Royal* conceptualiza çò qu'es per nautres lo prumièr material modèrne de didactica del contact de las lengas :

Car qui est l'homme qui voulut présenter une grammaire en vers hébreux pour apprendre l'hébreu, ou en vers grecs pour apprendre le grec, ou en vers italiens pour apprendre l'italien ? N'est-ce pas supposer qu'on sait déjà ce que l'on veut apprendre, et qu'on a déjà fait ce que l'on veut faire, que de proposer les premiers éléments d'une langue qu'on veut connaître dans les termes mêmes de cette langue qui par conséquent nous sont entièrement inconnus ? Puisque le seul sens commun nous apprend qu'il faut toujours commencer par les choses

les plus faciles, et que ce que nous savons déjà nous doit servir comme d'une lumière pour éclairer ce que nous ne savons pas, il est visible que nous devons nous servir de notre langue maternelle comme d'un moyen pour entrer dans les langues qui nous sont étrangères. (Lancelot 1644)

Aqueste procediment natural de didactizar lo contact de las lengas quita pas los lingüistes e los didacticians mai aluserpits. L'Inspector General de l'instruccion publica Michel Bréal, amic de Saussure e conceptor de la disciplina novèla qu'es la semantica, dins sos *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, plaideja per un ensenhament que prenga en compte la realitat lingüistica dels escolans : « N'est-ce pas là le premier des biens de ne pas être exproprié de son langage pour adopter exclusivement celui de Paris ? » (Bréal 1872, 63). Que siá un « patés » del francés

Nous avons déjà dit qu'il ne faut pas enseigner le français comme une sorte de latin, mais qu'il faut l'appuyer autant que possible à la langue populaire [...] L'élève qui arrive à l'école avec son patois est traité comme s'il n'apportait rien avec lui ; souvent même on lui fait un reproche de ce qu'il apporte et on aimerait mieux la table rase que ce parler illicite dont il a l'habitude. Rien de plus fâcheux et de plus erroné que cette manière de traiter les dialectes. (Bréal 1872, 59-60)

o un « dialecte » different del frances

Si par bonheur la province a déjà quelques auteurs, comme Jasmin, comme Roumanille ou Mistral, lisez de temps en temps ces livres à côté des livres français. L'enfant se sentira fier de sa province et n'en aimera que mieux la France. [...] Quant aux provinces qui comme la Bretagne et le pays basque parlent une langue à part, introduisez le français tout en respectant le dialecte natal. Si l'Alsace nous est et nous reste attachée de cœur, c'est entre autres causes parce que nous n'avons jamais essayé de lui enlever son langage. Laissons des nations qui parlent plus que nous du respect de la langue [la Prusse] faire la guerre à tout ce qui n'est pas leur propre idiome. Elles n'arrivent par là qu'à faire haïr leur domination (Bréal 1872, 64-65)

la lenga de l'escolan deu èsser presa en consideracion per l'Escòla. Es una evidéncia pedagogica - « Il faut que l'école tienne au sol et n'ait pas l'air d'y être simplement superposée » (*id.*, 63) – coma una exigéncia politica. I a pas per Bréal d'oposicion entre la diversitat de las lengas et l'unicitat politica francesa : « On a remarqué que les seules bonnes poésies que la France ait produites pendant la guerre de 1870-1871, sont en provençal, en breton et en allemand » (*id.*, 65). A la debuta del sègle vint, seguissent lo fial d'aquestas iniciativas, lo fonetician Paul Passy recomanda de començar la lectura e l'escritura « dans la langue maternelle de l'enfant ». La meteissa annada

1903, lo sociològ Gabriel Tarde milita per la presa en compte de las compe-téncias bilingüas : « Il n'est rien de plus inintelligent [...] que la proscription des patois et des sentiments qu'ils inspirent » (Terral 2005, 138). Un autre sociològ, Emile Durkheim, plaideja tanben dins sos « Cours pour les candi-dats à l'agrégation prononcé en 1904-1905 » (Durkeim 1938) per una com-parason dels còdes lengatgièrs, camin que mena a una « pensée logique ».

Que lo sègle dètz-e-noven es lo de la romanistica – Raynouard es l'un dels prumièrs a mostrar una intercompreson parralèla entre lengas roma-nicas – e del sanskritisme : descobèrta d'una lenga-sorga comuna a totes. Aital, una tension fòrta apareis entre los teneires d'una gramaticalizacion qu'embarra cada lenga dins un isolat estanc - De gramaticians coneguts coma l'American X. D. Whitney o l'Alemán F. M. Müller se son levats dins las annadas 1850-1860 contra la possibilitat d'interferéncias gramaticalas d'una lenga a l'autra. Lo lexic pòt aver de punts comuns, pas la gramatica que definís l'espaci especific d'una lenga (Tabouret-Keller 2016) - e los que, coma Schuchardt, pausan que la realitat culturala de la vida de las lengas es la mescla, la dinamica entre lengas diversas :

Le mélange de langues n'est pas tant l'exception que la règle [...] il n'existe pas de langue totalement libre de mélange [...]. La possibilité du mélange de langue n'a de limite d'aucun côté ; elle peut aller au maximum comme au minimum de la différence entre langues. (Cité par Tabouret-Keller 2016)

Evidentament, la quita nocion de *mescla* tuma contra l'ideologia d'una lenga definitòria d'una sola nacion, d'un sol Estat, fòrt, estable, indivisible. Grafia – ortografia mai que mai – e gramatica auràn alavetz la mission de definir la singularitat lingüistica de cada lenga. Una tension fòrta nais – e existís encara a l'ora d'ara – entre los partisans d'una politica lingüistica ont l'enjòc lingüistic es prumièr, e los per qual l'enjòc politic domina... Pels pru-mièrs, serem benlèu estonats d'i veire lo diccionari bèl de Ferdinand Buis-son, vertadièra biblia de totes los regents de la Tresena Republica. Mas òc, a l'article « langues romanes », i trobarem un acte de fe en favor d'un en-senhament que dèu pas èsser dogmatic mas experimental. Aqueste s'apièja sus la comparason activa de las lengas conegudas pels dròlles, o ensenhas-das per l'Escòla :

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 dog-matique 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. (Buisson 1887, tome II, 1887)

Lo comparatisme sol permet de comprene lo fonccionament de caduna de las lengas comparadas :

En traduisant - quand il comprend, bien entendu, après des années et des années - pour rendre son texte, l'élève se trouve dans la nécessité de comparer les expressions et les tours qui diffèrent d'une langue à l'autre. Il y a là l'occasion de réfléchir quelques minutes, de temps en temps, sur la structure de son idiome. (Brunot 1926, IX)

La declinason politica d'aqueste metòd comparatista – relativista, federalista dins un sens, mas racional e umanista, e pas essencialista - es formalizada pel Joan Jaurés dins la *Revue de l'enseignement primaire* del 15 d'octobre de 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.

A quicòm pròche e dins lo meteis temps, Juli Ronjat, responsable màger del Felibritge mistralenc e lingüista de tria, publica la meteissa annada sas doas tesis : l'una sul *Développement du langage observé chez un enfant bilingue* (1913b) e l'autra sus *La Syntaxe du provençal moderne* (1913a). Dins la prumièra, desvolopa lo prumièr estudi scientific francés – e benlèu europenc – sus l'acquisicion del lengatge dins un encastre bilingüe (aicí francés-alemán) e seguís pas a pas lo metòd que portarà son nom « un mèstre – una lenga » ; dins l'autre, dona son nom a la practica de l'*intercomprehension* (Escudé 2013, 2014b), mot que segurament tròba la sorga de son sens teoric de la *fôrça d'intercorsa* saussuriana desvolopada dins los *Cours de Linguistique générale* que Ronjat contribuís a editar a Genève (1916) :

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. [...] 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 [occitan] quelconque. (Ronjat 1913a, cité par Escudé 2010 et 2013).

Mas l'edicion novèla del *Dictionnaire* de Buisson en 1912 reedita pas l'article « langues romanes » ; Jaurés es assassinat lo 31 de julhet de 1914 ; a l'anóncia de la guèrra, Ronjat es menat a l'exil a Genève ont demorarà fins a sa mòrt en 1925, e ont coma privat-docent desvolopa un ensenhament sus la *poliglòssia* – aital coma un trabalh, segurament lo prumièr dins lo domèni, d'istòria de la literatura de lenga occitana, dempuèi los Trobadors fins a sa pontannada. Cèrtas, d'erudits, lingüistas, gramaticians e didacticians coma Brunot (1926), Bailly (1930), o encara Meillet (1930) – los dos darrièrs son plan pròches de Saussure – pensan lo bilingüisme coma

Le bilinguisme est l'un des problèmes les plus importants de la linguistique, et l'un de ceux qui ont été le moins étudiés d'une manière systématique, avec des observations exactes. Les observations du regretté Ronjat sur l'apprentissage du langage par son fils à qui l'on parlait deux langues sont demeurées à peu près uniques. Elles ne portent pas sur l'âge scolaire qui intéressait le congrès. Sur les conditions du bilinguisme et les conséquences qu'il entraîne, il y a un grand travail à faire, et il est urgent que ce travail soit entrepris. Tant ce que ce travail n'aura pas été sérieusement poursuivi, presque tout ce que l'on pourra dire sera en l'air, et, ce qui importe ici, la linguistique historique manquera d'un élément de connaissances indispensable. Le problème est d'autant plus délicat qu'il touche à des problèmes politiques et sociaux qui soulèvent des passions ; les hommes qui y réfléchissent le font rarement sans quelque parti pris et sans des préjugés qui tiennent à leur éducation propre. (Meillet 1930, cité dans J. Ronjat 2013, 130)

Mas un grand silenci s'impausa a prepaus del plurilingüisme e s'installa fins a la dilucion dels Estats-empèris e lo cabús dins los espacis post-west-falians que caracterizan nòstre monde d'ara dempuèi la fin de la Segonda

Guèrra mondiala, la decolonizacion, e l'expansion incusiva europenca, à la fin de las annadas setenta.

3.2. De cap a la didactica del plurilingüisme

Las prumièras incitacions per envisatjar d'un biais integrat los ensenhaments lingüistics datan de 1972, formuladas jos la fòrma de recomandacions eissudas d'un simposium organisat pel Conselh de l'Euròpa a Turku, a prepaus dels ligams entre ensenhament de la lenga d'escolarizacion e ensenhament d'autres lengas vivas. Lo constat de partença es aqueste :

d'un punt de vista pedagogic e al lum de las teorias lingüisticas modèrnas, las similituds entre doas lengas deurián èsser jutjadas fòrça mai importantas que non pas las diferéncias. [...] Los esfòrces desplegats en vista d'establir los ligams qu'existisson entre l'ensenhament de la lenga mairala e l'ensenhament d'autres lengas vivas son luènh fins ara d'èsser suficients. (*Rapport du Symposium 1973 - reviram*)

Fin de las instruccions oficialas de 1923 (1972), aprendissatge per totes de doas lengas vivas estrangieras dins los novèls « collèges uniques » (1974-1977) e article 12 de la novèla « lei d'orientacion » (1975) que pel prumièr còp permet qu'un « enseignement des langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité » ; « Educazione linguistica democratica » desvolopada pels grops de reflexion capejats pel lingüiste italièn Tullio De Mauro (1975) e debuta d'una proposicion de didactica integrada entre lengas vesinas (Dabène 1975) ; la didactica del plurilingüisme nais en Euròpa amb lo pensament de reconéisser la pertinéncia d'apprèschas alternatives ont lo contact de las lengas es central (De Mauro 1979) : « Il s'agit ainsi de travailler à partir de plusieurs langues, en direction de plusieurs langues ou, plus généralement, avec plusieurs langues. » (Fonseca & Gajo, 2016) Coma lo professor e ministre italièn T. De Mauro o sintetiza :

En reconnaissant la crise du monolingue, nous n'émettons donc pas de jugements de valeur sur le phénomène monolingue tel qu'il est considéré en soi. Le fait est que dans le monde contemporain tel qu'il s'organise depuis un siècle maintenant, et surtout depuis ces dernières décennies, il ne semble plus y avoir de place pour des individus et des cultures entièrement monolingues. Et, comme cela a déjà été mentionné, cette crise affecte tout autant chacun d'entre nous dans le contexte singulier de nos propres besoins, des modalités privées et individuelles de notre vie personnelle, mais aussi les espaces publics dans lesquels nous vivons. (De Mauro 2022)

Las recomandacions de 1973 preconizan cèrtas qu'una de las tòcas fonamentalas de l'ensenhament de la lenga d'escolarizacion e de las lengas ensenhadas siá « d'interessar los escolans a la natura e a la fonccion de las lengas qu'aprenon » e que los professors qu'ensengan aquestas lengas arribèsson a « coordonnar las lors activitats pedagogicas e bastiguèsson lo lor ensenhament sus de principis lingüistics comuns » (*Rapport du Symposium 1973 - reviram*).

Entre los principis del Conselh de l'Euròpa e las realitats institucionals nacionalas, puèi las implementacion concrètas dins las classes, i a un valat que descriu l'obratge essencial d'Eddy Roulet (1980) que tòrna desvolopar, a la seguida de la pensada de Bailly (1930), los enjòcs e las practicas possiblas d'una « pedagogia integrada » entre lengas mairala e estrangiera. A partir de las annadas uèitanta, los sistèmas educatius se van massificar, e integrar – ara se dirà *inclure* – de mai en mai longtemps de poblacions escolaras qu'i èran pas acostumadas : en 1985, França coneis sonque 27% d'escolans al nivèl bachi, 60% de la poblacion escolara quita l'Escòla a 16 ans. E en França coma endacòm dins los païses de l'OCDE, l'objectiu serà d'arribar a 80% en 15 ans. Claire Benvenista, lingüista especialista de l'oral, trabalha amb de poblacions « desfavorizadas », qu'an pas los còdes de la capitada classica (mestresa de l'oral, lenga gramaticalizada, immersion implicita dins la cultura escolara, eca.). Sa coneissença de l'illettrisme – se parlava alara « d'andicap lingüistic » - e del public alofòn la mena a resumir aital la situacion d'una incapacitat de l'Escòla a tenir sa promessa sens un cambiament estructural fòrt, tojorn pas realizat :

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. (Benveniste 1987)

Los tèxtes de referéncia didactica vendràn en plan granda partida del Conselh de l'Euròpa (Coste e ali 2001 ; Beacco & Byram 2003 ; Candelier 2007 (CARAP), Beacco e ali 2016a, 2016b ; Beacco & Coste 2017), e d'una *Division de las Politicas Lingüisticas* malurosament pichon a pichon demesida fins a desaparéisser ara. Un ais màger de la politica lingüistica del Conselh de l'Euròpa demòra ça que là l'importància per la mesa en òbra del plurilingüisme del « rapprochement, comme base commune du développement des compétences en langues, des enseignements des langues nationales, régionales ou minoritaires, étrangères et des langues classiques » e indica que « l'articulation entre les composantes des répertoires plurilingues

visés, en fonction des répertoires des apprenants, peut recevoir des réalisations didactiques multiples, adaptées à des contextes spécifiques » (Beacco & Byram 2003). Aquò dit, la manca d'*integracion curriculara* de las apròchas « pluralas » coma la manca d'estabilizacion de las nocions en jòc, permeton pas un espendiment natural e mai formal de las practicas. Enfin, las reflexions metodologicas apregondidas sul biais de realizar concretament una didactica integrada aital coma las ressorgas pedagogicas son per ara plan pauc. Concretament, son pas jamai finançadas o ajudadas per d'Estats mas sonque per de commissions supranacionals - los grands programas d'IC son *totes* estats finançats per la Commission Europea : *Eurom4* (C. Benveniste, 1989-1997), *Galatea-Galanet* (L. Dabène, 1994-1997), *euromania* (2005-2008), eca.

Mas quand i a volontat politica, coma es lo cas amb una decision del govèrn regional de la Val d'Aosta - region italiana a estatut de semi-autonomia - de 1994, se pòt legir una declinason pro concreta dels objectius de la DIL :

DIDACTICA INTEGRADA DE LAS LENGAS (DIL)

L'educacion bilingüa e l'ensenhament de la lenga estrangiera requeisson una armonisacion de las didacticas per tal que los escolans viscan una experiéncia coèrenta de formacion lingüistica.

Es doncas neciste d'adoptar una didactica lingüistica que siá pas normativa mas puslèu atenta a las dinamicas dels fenomèns lingüistics e de comunicacion, e que se realiza pel biais d'estrategias e de nivèls d'integracion diversificats.

Impòrta doncas de valorizar e d'espleitar lo patrimòni lingüistic que l'escolan a adquirit e viu dins son experiéncia familiara e sociala tot en assurant la continuitat del percors de formacion iniciat dins los grades d'ensenhament precedents.

La didactica integrada de l'italièn, del francès e de la lenga estrangiera implica una organizacion coèrenta de las competéncias lingüistics agençadas coma seguís :

- competéncia de comunicacion : enriquiment e afinament de las capacitats expressiva e argumentativa dels escolans ;
- competéncia metalingüistica : consciéncia del fonccionament de la lenga e de sas modalitats d'aprendissatge. Integrar la comparason dels fonccionaments lingüistics afortís l'aprendissatge de cada lenga e favoriza lo transfert de las competéncias adquiridas dins caduna ;
- competéncia textuala : enriquiment del mestrige dels diferents tipus de textes. La tòca es transversala estant que cada disciplina utiliza de tipologias textualas diferentas e diversificadas ;

- dimension cognitiva : l'emplec alargat de las lengas dins la formacion del saber facilita e activa la reciprocitat de transferts cognitius.

La programacion didactica integrada dels ensenhaments lingüistics facilita en mai la colaboracion entre ensenhaires e favoriza la sistematizacion e la diferenciacion foncionala de las metodologias. (*Programas nacionals de la scuola media*, Val d'Aosta, 1994 - *mercejam M. Cavalli per aquestas entresenhas que reviram*).

4. CURRICULA ; FORMACION ; METODOLOGIA ; RESSORGAS

Una tetralogia es a considerar entre los nivèls macrò (curricula), mesò (formacion e metodologia) e micrò (las ressorgas a dispausicion en classa). Aquesta cadena pòt definir tota politica escolara, coma aici la politica lingüistica d'una institucion. Que manque un cadendon, e tota la tetralogia s'esvanís, la cadena es copada.

4.1. Curricula

L'avèm pro vist, los sistèmas escolars modèrnes son estats concebuts en defòra de tota reflexion e practica plurilingüa – estant qu'un Estat, una Institucion, se definís per una sola lenga. Pr'aquò, los tèxtes mai recents començan d'integrar las nocions de transversalitat, de comparason, de foncion metalingüistica que pòrta l'ensenhament e l'aprendissatge de las lengas. Per aitant, calrà de temps per que çò preconizat dintre vertadièrament dins las classas. Coma o resumís lo professor D. Coste :

Pour ma part, je préfère m'en tenir aux notions de politique éducative et de finalités éducatives. Et considérer que les options en faveur d'une éducation plurilingue et interculturelle sont bien loin d'être dominantes dans nos sociétés contemporaines. On peut estimer que certaines prises de position publiques, tenant du « lip service », les font passer pour d'actualité au titre du « politiquement correct », mais tout observateur tant soit peu informé sait bien que les politiques éducatives dominantes sont de tout autre nature et que les idéologies – si l'on retient ce terme – auxquelles elles d'adosent sont tout sauf remises en cause. (Coste 2011, 18)

Aital, a la seguida de la Lei d'Orientacion de 2013, los programas actuals de l'Educacion nacionala inscrivon (joslinham e merem en negreta çò que nos sembla dintrar dins d'apròchas pluralas – « éveil aux langues » ; « **didactica integrada de las lengas** ») :

(cicle 1 = mairala)

« escotar d'autras lengas parladas » ; « los mainatges son interessats per la lenga o las lengas qu'entendon » ; « van descobrir l'existéncia de lengas de còps plan diferentas de las lengas que coneisson » ; « prenon consciéncia que la comunicacion pòt passar per d'autras lengas que lo francés : lengas regionalas, lengas estrangières, lenga dels signes francesa » ; « reperar las regularitats (eventualment dins una altra lenga que lo francés) » ; « prumièra sensibilisacion a la pluralitat de las lengas » ;

(cicle 2 = CP, CE1, CE2, dintrada dins l'escrit)

« l'aprendissatge d'una lenga viva estrangiera o regionala devon metre los escolans en posicion de s'exerçar dins la lenga e de reflexir sus la lenga » ; « en francés, lo rapprochement amb la lenga viva estudiada en classa permet de melhor ancorar la representacion del sistèma lingüistica : comparasons ocasionals amb lo francés suls mots, l'òrdre dels mots, la prononciacion » ; « una relacion se pòt faire [entre lo francés] amb las situacions d'escota en lenga viva estrangiera o regionala » ; « l'aprendissatge d'una lenga viva es l'ocasion de procedir a de comparasons de son fonccionament lingüistic amb lo del francés » ; « exerçar son orelha a las sonoritats d'una novèla lenga » ; « las activitats en lenga viva estrangiera o regionala son l'ocasion de metre en relacion la lenga cibla amb lo francés o de lengas diferentas, de procedir a de comparasons del fonccionament de la lenga e permetre una observacion comparada » ;

(cicle 3= CM1, CM2 & 6^{ena}, 1^{era} annada del collègi)

« la lenga francesa e la lenga estrangiera o regionala estudiada venon un objècte d'observacion, de comparason e de reflexion » ; « en francés, dins l'estudi de la lenga, nos acaram a comparar lo sistèma lingüistic del francés amb lo de la lenga viva estudiada en classa » ; « l'aprendissatge d'una lenga viva estrangiera o regionala es l'ocasion de procedir a de comparasons del fonccionament d'aquesta lenga amb lo francés. [...] D'un biais general, las autras lengas praticadas pels escolans son regularament sollicitadas per d'observacions e de comparasons amb lo francés » ; « las activitats lenga-tgièras en lenga viva estrangiera o regionala son l'ocasion de perseguir lo trabalh de comparason del fonccionament de la lenga cibla amb lo francés, entamenat al cicle 2 » ;

(cicle 4 = 5^{ena}, 4^{ena}, 3^{ena}, 3 annadas de collègi)

« l'ensenhament de las lengas estrangieras o regionalas permet [...] de reflechir sul fonccionament de las lengas, las lors variacions intèrnas, las lors

proximitat e distància » ; « las lengas vivas expandisson la coneissença de la diversitat lingüística e culturala e la dels enjòcs ligats a aquesta pluralitat » ; « la comparason entre las diferentas lengas apresas pels escolans e lo francés es rica d'ensenhaments pels escolans. Favoriza la reflexion sus la coèrècia dels sistèmas lingüistics, las lors parentats o diferèncias, las lors relacions. Aquestas comparasons pòdon portar sus las semblanças e diferèncias sintaxicas e lexicalas : permeton d'identificar los fons comuns de las diferentas familhas de lengas, d'explorar las parentats per enriquir lo sens dels mots o encapar qu'existisson de visions del monde pròprias a cada lenga. L'estudi de qualques exemples de manlèus o d'exportacions del vocabulari, ancians o recents, mòstra als escolans que las lengas son d'objèctes vius e en mutacion continuala. Serà bon tanben d'examinar d'un biais comparatiu cossí cada lenga bastís son quite sistèma verbal e temporal, e exprimís las relacions logicas. Serà tanben l'ocasion d'armonizar tant que possible l'usatge de las terminologias gramaticalas. » ; « L'aprendissatge d'una segonda lenga viva, tre la debuta del cicle 4, se va poder apiejar sus las coneissenças e competéncias ja mesas en òbra per una altra lenga viva estrangiera o regionala e pel francés als cicles 2 e 3. La mesa en relacion de las lengas ensenhadas pren de fòrmas diversas : comparason de fonccionament, convergècia o diferènciacion de las demarchas, **transfert d'estrategias**, reflexion culturala, aquò per las lengas estrangieras e regionalas, mas tanben pel francés. » ; « En mai d'aquò, las ressorgas dont dispausan escolans e professors se limitan pas a las lengas ensenhadas : las lengas de l'ostal, de la familha, de l'environa o del vesinatga regional an tanben la lor plaça coma dins los cicles precedents, mas segon una demarcha mai reflexiva. » ; « Dins las disciplinas ditas *non lingüistics* (DNL), l'utilizacion de la lenga viva dins l'encastre d'una altra disciplina permet de far la construccion de coneissenças e de competéncias en lenga viva mai accessible en ne prepausant una appròcha indirecta. La possibilitat d'apropiar d'autres disciplinas pel biais d'una lenga viva contribuís tanben a una percepcion melhora non solament del biais dont las especificitats d'aquesta disciplina son presas en compte dins d'autres sistèmas educatius, mas tanben de las coneissenças ligadas a la disciplina. » ; « Prene consciéncia de las variacions fonicas e fonologicas dins los usatges d'una meteissa lenga. » ; « Establir de contacts entre las lengas. Dins la coèrècia del domèni 2 del Sòcle, s'agís d'anar dins lo sens d'una educacion lengatgièra globala. Trabar e reflechir sus las lengas entre elas, en i comprenent lo francés e las lengas ancianas, dèu contribuir a la mesa en plaça e al **transfert d'estrategias diversificadas e socadas d'aprendissatge e de comunicacion** que mobilizan directament las competéncias e coneissenças lengatgièras, lexicalas e culturalas. Aital, dins l'aprendissatge de la segonda lenga viva estrangiera o regionala, l'escolan pòt utilizar las competéncias

desvolopadas dins la primièra lenga estudiada e dins las autras lengas de son repertòri, dont lo francés, per aprener mai rapidament e desvolopar un cert gra d'autonomia. **Comparar d'unes aspèctes dels foncionaments de las lengas apresas o conegudas**, dont lo francés (jolsinhar las proximitats e las diferéncias), **mobilizar las competéncias e coneissenças lingüísticas acquesidas dins d'autras lengas (curricularias, familialas, regionalas)** per progressar dins de lengas novèlas en **s'apièjant sus las estratègias mesas en òbra, desvolopar d'estratègias de passatga e de transfert d'una lenga a d'autras**, correspondon a d'objectius de formacion que cal metre en òbra al cicle 4 per **mobilizar, metre en relacion e utilizar çò de ja aquesit en lengas.** » ; « Las lengas : quinas que sián las lors diferéncias e las lors convergéncias, **comparar los sistèmas lingüistics** dont lo francés e las lengas ancianas, reflectir sus la produccion del vocabulari e lo sens dels mots, abordar l'istòria de las lengas. **Bastir d'estratègias d'aprendissatge comunas a las diversas lengas estudiadas.** »

4.2. Formacion

La formacion es essenciala per far passar los objectius curricularis e sos enjòcs (lengatgièrs, lingüistics, cognitius, compòramentals, socials e fin finala politics) dins la realitat dels ensenhaments.

Pr'aquò, l'analisi de PIRLS 2016 mòstra l'abséncia – o la manca – de formacion sus l'objècte d'aquesta « educacion lengatgièra globala » preparada pel programa de cicle 4. Aital, en cicle 3, lo temps consacrat al desvolopament professional ligat a la lectura / literacia entre 2014 e 2016, es quatre còps mendre per una formacion longa de 16 oras ; enfin, avèm gaireben dos còps mai de professors qu'an beneficiat de cap de formacion – per rapòrts a la mejana europèna.

| | Temps consacrat al desvolopament professional ligat a la lectura / literacia dos anas abans PIRLS 2016 | | | |
|--------|--|----------------|----------------|-----|
| | 16 oras al mens | De 6 a 15 oras | Mens de 6 oras | Cap |
| França | 6% | 18% | 38% | 38% |
| UE | 24% | 28% | 26% | 22% |

4.3. Metodologia

Del moment que metem las lengas en contact, e que didactizam lo contact, l'aproxha d'aprendissatge pòt pas pus èsser « singulara » ; aital perque

son sonadas « apròchas pluralas » las demarchas d'aprendissatge especificas dins lo cas d'una « educacion lengatgièra globala. » Lo CARAP e las equipas de Michel Candelier prepausan una reparticion entre 4 apròchas pluralas principalas.

- *Eveil aux langues* : s'agís de reconéisser una pluralitat de còdes lengatgièrs e culturals, de los descriure, de los comparar ; es fin finala, e mai que mai, çò qu'es preconizat dins los programas de cicle 1, fins al cicle 3. Mas « escotar », descobrir o reconéisser d'autres lengas, es sonque una prumièra fasi, que fa d'elas d'objèctes sonque, pas de subjèctes d'aprendissatge.
- Pel CARAP, l'*intercompreneson* (Escudé e Calvo del Olmo 2019) es una segonda apròcha, aici mai ciblada sus de comparasons mai fòrtas de lengas de meteís sistèma, e menant los escolans a *comprene* çò escrit o dit, dins aquestas lengas que plan sovent son pas apresas en classa. S'agís de comprene que cada lenga fonciona totjorn en sistèma, e que lo sistèma permet d'explicar melhor, e d'aprene cada lenga en perticulier. Veirem que podèm totalament expandir aquesta definicion un pauc restrictiva de l'intercompreneson a una presa en compte mai globala de las activitats lengatgièras (compreneson e produccion), fasant de las lengas pas tant d'objèctes a descriure que de subjèctes d'aprendissatge, dins lo cas d'una « intercompreneson intergrada ».
- *Didactica integrada de las lengas*, tresena apròcha plurala, que visa la *produccion* en lenga de mercés a d'estrategias comunas. Avèm joslinhat e mes en negreta tot çò que, dins los programas de cicle 4, correspond a aquesta apròcha didactica. Lo transfèrt de competéncias, d'estrategias globalas, de coneissenças bastidas de mercés a un trabalh – escolar o personal – sus una lenga en perticulier de cap a una altra lenga permet una *economia cognitiva* globala, e bastís concretament aquesta *educacion lengatgièra globala* citada pels programas.
- *Interculturalitat* : s'agís aici de concèbre que cada lenga retalha lo monde, çò que ditz del monde o de se, d'un biais perticulier ; arribam melhor a comprene los contenguts – e quitament los conteguts disciplinaris - de çò que cada lenga dit o pòrta amb una atencion mai prigonda e mai didactizada suls aspèctes culturals, totjorn ligats a la lenga.
- Al delà d'aquestas quatre « apròchas pluralas », nos sembla qu'i podèm apondre al mens doas encara : l'AICL (*aprendissatge integrat de contenguts e de lenga*) que d'autres acronims nomenan CLIL, EMILE, e en francés DNL (amb pel prumièr còp dins los tèxtes oficials

franceses a partir de 2013 la consciència que sonar aquò « disciplina NON lingüística » es un contra-sens, aquí perquè se ditz ara disciplina *dita* non lingüística...). Los acronims citats an totes la vocala l de l'integracion : s'agís plan d'integrar l'aprendissatge de la lenga al servici d'un aprendissatge disciplinari – quitament se per d'unes, l'objectiu lengatgièr es puslèu prumièr e per d'autres metem en prioritat l'objectiu del contengut disciplinari. L'intercompreson integrada (Escudé 2013 et 2015, Escudé et Fonseca 2019, Fonseca et Gajo 2015, Fonseca 2021) aparten a aqueste principi d'integracion, e pòrta quitament un nivèl suplementari a l'integracion : integram de lengas amassa (lenga d'escolarizacion e lengas del meteis sistèma lingüistic) a l'intergracion disciplinària.

- *Bilingüisme* : en França, lo sol bilingüisme desvolopat al dintre de l'Educacion nacionala es lo bilingüisme aborriu paritari que met a egalitat de temps de frequentacion escolara las doas lengas d'escolarizacion que son francés d'un costat, « lenga regionala » de l'autre (alemán – lenga del standard escrit del dialècte alsaciàn -, basco, breton, catalan, còrse, creòl, occitan, eca.)

4.4. Ressorgas

Pauc de ressorgas organizadas existisson dins l'encastre d'aquestas apròchas metodologicas. Se'n tròba cèrtas per « l'éveil aux langues » associat a l'educacion interculturala (Kervran 2012, De Pietro 2012) ; per l'AICL o pel bilingüisme, de manuals revirats o manlevats a l'*autra* lenga. Mas per la *didactica integrada de las lengas*, pel moment cap de manuals o de ressorgas estant que la ressorga auriá sens unicament en fonccion del contèxe precís del luòc d'aprendissatge, de la combinason de lengas en jòc. Mas de pistas pòdon èsser donadas, çò qu'ensajarem de far aici. Enfin, per l'intercompreson integrada, podèm aquí tanben portar qualques indicas a partir del manual europenc *Euromania* (Escudé 2008) e dels trabalhs teorics o didactics elaborats a partir de son emplèc en classa (Escudé 2015, Fonseca 2021).

4.4.1. Pistas per una realizacion de material en didactica integrada de las lengas

(1) D'estrategias macrò existisson evidentament. Per exemple, e coma l'a escrit Jean Duverger, « on n'apprend à lire qu'une fois » (1994). Aquesta simpla constatacion permetriá de desvolopar l'esperit d'una didactisacion comuna pròpria a una educacion lengatgièra globala.

(2) Debèm insistir sus la transparéncia entre competéncias en lenga « estrangiera » e en lenga d'escolarizacion : estrategias per comprene, per escriure e per parlar, per prene la paraula de contunh (« grand oral », expausats...). Los principis son sovent similaris (pas los còdes de presentacion ça que là) mas aici tocam a de competéncias que relèvan pas sonque del lingüistic, coma la transparéncia sus l'organizacion dels tèxtes en recepcion e en produccion.

(3) Trobarem tanben fôrça transparéncia sus çò que tòca la situacion enonciativa (cap de tèxte existís pas sens enonciator), los tipés de tèxtes (Beacco 2016b), las visadas discursivas (parli o escribi per dire quicòm a qualqu'un, segurament dins aqueste cas la fôrma de mon tèxte serà mai o mens parièra quina que siá la lenga sorga). Se pausar la question de la *visada* del tèxte participa a melhorar sa compreneson a ajuda a ciblar melhor la gramatica convocada per la visada, en recepcion coma en produccion.

(4) Transparéncia sintaxica entre francés, anglés, castelhan o d'autres lengas romanicas dins un meteís sistèma de frases minimalas e un sistèma de construccion de frases complexas que foncciona d'un biais sovent identic e transparent (lo complex estant la combinason d'elements simples) – amb d'excepcions plan segur.

* Per exemple amb las conjonctivas : I think that... / Je pense que... / Pienso que ... / ; las relatives : No sé dónde está / I don't know where he is / Je ne sais pas où il est. Çò meteís per la determinacion, los temps e los aspèctes. Lo trabalh se dèu far evidentament sus las diferéncias : fôrça elements gramaticals son diferents (per l'infinitiva per ex. : I want you to ... vs Je veux que tu ...). D'exemples mai menuts de micrò-sintaxi entre lo sistèma germanic (adjectiu + nom) e lo sistèma romaniac (puslèu nom + adjectiu), e la plaça « centrala » o pivòt del francés (« lenga mai germanica del sistèma romanic », per la preséncia obligatòria per ex. del pronom subjècte).

(5) Parallelisme morfològic entre las lengas romanicas e l'anglés, « lenga mai romana del sistèm germanic » ;

* per exemple : l'auxiliari *aver* e *participi passat* (John *had lost* his hat : Juan *había perdido* su sombrero ; Joan *aviá perdut* son capèl ; João *havia [tinha] perdido* seu chapel ; eca) ont trapam similitud e equivaléncia foncionala sistèmica *mas* diferéncia fonccionala entre lo participi passat francés e lo castelhan o l'anglés) ; l'estructura del present « auxiliari + fôrma gerondiva » (I am reading a book e Estoy leyendo o lo portugués brasilién Estou lendo) ; lo futur perifrastic (going to + vèrb : I am going to buy... ; vou crompar... ; voy a crompar... ; vou comprar... ; je vais acheter..., eca.)

(6) Transparéncia o semi-transparéncia lexicala

* rasics dels mots ;

* afixacion : per exemple los lexèms afixats en *-tion* (-cion, -ción, -zione, -ció, -ção, eca.) ; en *-ity* (-ité, -idad, -itat, -ità, -idade, eca.) ; en *-ual* (usual, individual, eca.) o en *-dis* (disconnect, disobey, eca.)

* elements de rapòrt grafèms/fonèms (coma la palatalizacion o pas del grop C- inicial : castle, castèl vs château ; car, carri vs char, eca.)

Aquestes elements son pistas per lo bastison de metòds que metrián l'anglés, non pas en objectiu prioritari de l'aprendissatge de las lengas (se que non, blocarà tota capacitat al plurilingüisme estant qu'es considerat coma « lenga internacionala », que remplaça tota altra) mas *dins* un aprendissatge de las lengas, es a dire una « educacion lengatgièra globala » ont las lengas son a l'encòp *objèctes* de comparason permetent una melhora mestresa de tota capacitat en lenga (gramaticala, pragmatica, procedurala) mas sustot coma *subjèctes* d'aprendissatge, estant que las lengas « son lo luòc dels aprendissatges » (Escudé 2017), vectorizan los contenguts e lor donan lo lor contorn cognitiu e cultural.

Aprène las lengas d'un biais integrat (lengas entre elas e lengas dins de contenguts disciplinaris d'aprendissatge) permetriá una economia e una densitat cognitives que la pedagogia acumulativa (e doncas competitiva entre lengas e disciplinas « grandas » o « pichonas ») permet pas. L'anglés, lenga « prioritària » (es a dire lenga qu'espotís tota altra) ganhariá quitament dins las competéncias e las performàncias de son utilizacion pels escolans menats a l'aprene per son integracion a una progression que prendriá en compte los elements *lingüistics* e non pas *politics* de la politica escolarnacionala, o europenca. L'exemple pichonet de la progression escolara aranesa, progression que demandariá avaloracion (per exemple sul punt de las modalitats pedagogicas de l'integracion de las lengas) e disseminacion, n'es un exemple concret : passam de las lengas d'environa territoriala a las « grandas lengas » de comèrci d'un biais progressiu, e de cap a un plurilingüisme qu'es pas una empacha escolara, e qu'es un atot social e economic.

4.4.2. L'exemple d'euromania

Le programa *euromania* foguèt incitat per la politica de l'acadèmia de Tolosa que lancèt tre 1999 l'idèia de « percors romanics » : integracion de francés, latin, occitan, castelhan, italièn, portugués al collègi. Lo « curriculum » academic èra en plaça – i es pas mai -, la formacion podiá seguir, mas ni metodologia ni ressorgas existissián pas. A partir de l'Institut de Formacion dels Mèstres de Tolosa, una equipa europenca dirigida per Pèire Escudé inventèt çò qu'es fin finala lo primièr manuel d'aprendissatge disciplinari en intercompreson de las lengas romanicas (2005-2008).

En dos mots, calguèt trapar lo biais d'integrar dins los 20 moduls disciplinaris causits – dins lo fons programatic escolar comun als 5 païses de lenga romanica que son Portugal, Espanha, França, Itàlia, Romània – d'elements de lenga comuns. Partatjèrem aquestes elements en doas tièras : a) elements grafò-fonologics (*las palancas*) e b) elements morfò-sintaxics (*la fòrma infòrma* – al sens que la vigilància sus la comparason de fòrmas dona d'informacion ... de sens). L'équipa de trabalh èra constituïda de lingüistes per identificar aquestes elements, de didacticians (Gilabèrt Dalgalian 2020) per concèbre al melhor l'integracion entre lengas e disciplinas, e de pedagògs per bastir los moduls, los experimentar e los finalizar. Un *portfoliò* recampa 125 tèxtes pichons eissuts del metòd e prepausa de tièras d'exercicis sus las 20 *palancas* e los 20 elements morfò-sintaxics : singular vs plural ; proximitat vs distància ; los comparatius ; lo participi passat ; l'infinitiu ; los numerals ; lo gerondui ; l'afixacion ; diminutius vs aumentatius ; los ordenals ; genre feminin vs masculin ; los conectors temporals ; los mots interrogatius ; la formacion de l'advèrbi ; la negacion ; l'imperatiu ; los possessius ; los pronomes personals ; los definitvs vs los indefinitvs. Demèst las 20 *palancas*, los sufixes –ade / -ad / -at / -é / -à / -ate ; lo fenomèn de palatalisacion en francés del –CT latin (-ch-) vs lo –c- romanic ; cossí legir los diacritics (la tilde castelhana, l'accent circonflex francés, los diacritics romanes, ...). S'agís de donar als escolans de 8 a 12 ans la capacitat de sautar al delà d'obstacles formals escrits per tornar trobar una comuna fòrma romanica, e de bastir un saber disciplinari comun.

Las avaloracions d'*euromania* (per ex. Escudé 2014 ; Fonseca 2021) mostrèron d'unes elements d'interés :

- Una quasi egalitat per las espròvas gramaticalas de tipe « reconéisser e saber identificar de classas gramaticalas dins un tèxte en lenga non apresada » - aquesta « quasi egalitat » (en fait 67,6% pels bilingües contra 59,1% pels monolengas) es a considerar al lum que los bilingües an 50% de mens que los autres de « lenga francesa », e doncas de gramatica o d'estudi de la lenga que los monolengas. En mai d'aquò, cal remarcar que sus l'item « cercar l'intrús » (un pseudò-mot al dintra d'una tièra de mots), lo diferencial es a favor dels bilingües (98,3% contra 67,7%) : aquò confirma lo long estudi de Christiane Perregaux (Perreaux 1994) entre escolans geneveses francofòns e sans cap de distància culturala entre l'escòla e l'ostal e d'escolans alofòns sus la capacitat d'aquestes d'identificar los « pseudò-mots », d'aver una performància e una vigilància sus la fòrma dels mots e dels tèxtes e de ne tirar un *sens* ;
- Una plan mai fòrta competéncia de compreneson d'un tèxte en context disciplinari o de representacion referenciala (competéncia comunicativa) - competéncia a comprene lo sens d'un tèxte cortet donat dins

una lenga « non apresada » que lo sens, l'òrdre e la logica apartenon a un contèxte donat siá pel camp disciplinari explici, siá per un esquèma, siá per una representacion grafica. Las resultas son per la primièra tièra d'exercicis de 45,4% contra 20,2% e per la segonda tièra de 71,6% contra 18,2% ;

- Una plan mai fòrta competéncia de compreneson d'un tèxte en situacion sonque textuala (competéncia textuala) - 57,7% contra 27,2% ;
- De competéncias pragmaticas plan mai fòrtas, una capacitat per formular d'ipotèsis, per dintrar dins las questions e prepausar respòndas coèrentas, un taus d'abséncia de respònda fòrça mai fèble pels escolans bilingües en fàcia de tèxtes o d'exercici en lenga « non apresada » ;
- En retorn, los experimentators remarcan que los escolans bilingües, avalorats pel primièr còp sus las competéncias bastidas en classa, an un creis d'estima e d'autò-justificacion pel cursus bilingüe e l'interés lengatgièr, cognitiu, procedural e cultural de la lenga occitana – dont rapelam qu'es en situacion de diglossia dins la societat e fins al còr de l'Escòla (Escudé 2011) ;
- Avèm pas remarcat una « plus-valua » per las resultas dins los dos modèls (mono e bi) analizats, sul fait que la lenga apresada siá lo castelhan o l'anglés. Per contra, lo trabalh de comparason e de vigilància formala menat per la didactica de l'intercompreneson integrada, plan pròche de còps de la didactica integrada de las lengas dins la mesura ont l'objectiu pedagogic es plan de transferir coneissenças, competéncias, estrategias d'una(s) lenga(s) de cap a d'autra(s) per ne produsir una compreneson o un sens, es estat totalament validat.

En conclusion, sèm fòrça a èsser convencits qu'una apròcha plurilingüa, punctuala o mai sistematizada, didactizada, dins lo cors de lenga d'escolarizacion primièra e de lengas estrangieras permetriá de desvolopar d'economia cognitiva e desvolopariá, coma enfin una vertadièra *educacion lingüistica democratica* (De Mauro 2022) pel benefici de cada dròlle, e de cada nacion. L'integracion dins los curricula es essenciala per impulsar aquesta metodologia dins las escòlas, mas aquò sufís pas. La constitucion de ressorgas permetrà sonque l'apropriacion *bottom up* dels enjòcs d'aqueste educacion plurilingüa.

REFERÈNCIES

Bachoc, E. (1999). L'enseignement de la langue basque, a C. Clairis, D. Costauoc, J.-B. Coyos (ed.) *Langues et Cultures régionales de France*. Paris. L'Harmattan.

- Bailly, Ch. (1930). *La crise du français, notre langue maternelle, à l'école*. Neuchâtel. Delachaux & Niestlé.
- Beacco, J.-C. i Byram, M. (2003). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg. Conseil de l'Europe. [<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>]
- Beacco, J.-C. i Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris. Didier.
- Beacco, J.-C. ; Byram, M. ; Cavalli, M. ; Coste, D. ; Egli Cuenat, M. ; Goullier, F. i Panthier, J. (2016a). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg. Conseil de l'Europe. [<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>]
- Beacco, J.-C. ; Fleming, M. ; Goullier, F. ; Thürmann, E. ; Vollmer, H. i Sheils, J. (2016b). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants – Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg. Conseil de l'Europe. <https://book.coe.int/eur/fr/politiques-linguistiques/7112-les-dimensions-linguistiques-de-toutes-les-matieres-scolaires-guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-enseignants.html>
- Benveniste, C. (2012). La question du handicap linguistique, une révision. Conférence de 1987, a M.-N. Roubaud (Ed.). *Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*. TRANEL. Université de Neuchâtel, 58, pp. 307-316.
- Birnbaum, P. (1998). *Sociologie des nationalismes*. Paris. PUF.
- Bréal, M. (1872). *Quelques mots sur l'instruction publique en France*. Paris. Hachette.
- Brunot, F. (1926). *La pensée et la langue*. Paris. Masson & Cie.
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Hachette.
- Caddeo, S. i Charlet-Mesdjian, B. (2016) Latin et intercompréhension : historique et perspectives, a P. Escudé (Ed.). *Autour des travaux de Jules Ronjat (1913-2013). Unité et diversité des langues. Théorie et pratiques de l'acquisition des langues et de l'intercompréhension*. Paris. Edition des Archives Contemporaines.
- Candelier, M. (2007). *Cadre de Référence des Approches Plurielles (CARAP)*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Certeau, M. (de) ; Julia, D. i Revel, J. (2002 [1975]). *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*. Paris. Gallimard.
- Coste, D. ; North, N. ; Sheils, J. i Trim, M. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL)*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2011). Entretien avec le professeur Daniel Coste. *Synergies Europe*, n°6.
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines. *Langages*, 39, pp. 51-64.
- Dalgalian, G. (2020). *Présent et avenir des langues. Une question de civilisation*. Limoges. Lambert-Lucas.
- De Mauro, T. (1979). *Monolinguisimo addio, L'Italia delle Italia*. Roma. Editori Riuniti.

- De Mauro, T. (2022 [2018]). *L'Éducation linguistique démocratique. Textes de 1975 à 2018 traduits et annotés par P. Escudé*. Limoges. Lambert-Lucas.
- De Mauro, T. ; Camilleri, A. (2017 [2013]). *La langue bat où la dent fait mal. Traduit et annoté par P. Escudé*. Limoges. Lambert-Lucas.
- De Pietro, J.-F. (2001). Le français : langue maternelle ou langue première ? *Éducateur*, 4, pp. 6-8.
- De Pietro, J.-F. (2012). *EOLE et patois. Education et ouverture aux langues patrimoniales*, Neuchâtel. IRDP.
- Desgrouais, M. (1766). *Les Gasconismes corrigés. Ouvrage utile à toutes les personnes qui veulent parler et écrire correctement, et principalement aux jeunes gens dont l'éducation n'est point encore formée*. Toulouse. Robert.
- Doujat, J. (1644). *Grammaire espagnole abrégée*. Paris. A. Courbé.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris. Alcan.
- Duverger, J. (1994). On n'apprend à lire qu'une fois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°2, pp. 73-81.
- Epstein, I. (1915). *La Pensée et la Polyglossie. Essai psychologique et didactique*. Lausanne. Payot.
- Escudé, P. (2008). *Euromania, manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*. Commission Européenne. Canopé.
<https://www.reseau-canope.fr/notice/japprends-par-les-langues.html>
- Escudé, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925), a *Redinter, Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, n°1, pp. 103-124.
- Escudé, P. (2013). Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension. *Passages de Paris* 8/2013, pp. 42-61. https://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf
- Escudé, P. (2014a). De l'invisibilisation et de son retroussement. Etude du cas occitan : normalité de la disparition, ou normalisation du bi/plurilinguisme ? *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*. Michel Houdiard, pp. 9-21.
- Escudé, P. (2014b). De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe. *Tréma*, 42. <http://trema.revues.org/3187>.
- Escudé, P. (2015). l'intercompréhension intégrée : apprendre en apprenant par les langues. *Enseignement et apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*. Paris. Edition des Archives Contemporaines, pp.15-25.
- Escudé, P. (2020). Le *senhal*, signe d'un plus grand désastre. L'idéologie linguistique, du châtimeur corporel à l'implosion silencieuse du système. *Lou coulas de la vergougno (le collier de la honte). Etudes sur le signal ou symbole employé à l'école française pour dénoncer et punir les enfants qui parlaient une langue locale. Revue d'Études d'Oc, La France latine*. PREFICS-CERESIF, Nouvelle série n°171, pp. 9-42
- Escudé, P. i Calvo del Olmo, F. (2019). *Intercompreensão. A chave para as linguas*. São Paulo. Parabola.
- Escudé, P. ; Fonseca, M. (2019). Contenus disciplinaires et apprentissages à partir d'une L2 : quelques enjeux de l'intercompréhension intégrée. *Bulletin Vals-asla*, n°11, pp. 125-140.

- Fonseca, M. (2022). *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée : Étude de pratiques en terrain catalan et occitan*. Limoges. Lambert-Lucas.
- Fonseca, M. i Gajo, L. (2015). Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'*Euromania*. Revista Moara 42, Universidade Federal do Pará.
- Fonseca, M. i Gajo, L. (2016). Apprendre dans le multilinguisme : contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée. *Dominios de Lingu@gem*, 10.
- Kervran, M. (2012). *Les langues du monde au quotidien. Une approche interculturelle*. Canopé.
- Keynes, J., M. (1936). *The General Theory of Employment, Interest and Money*. Macmillan & Cambridge University Press.
- Lancelot, Cl. (1644). *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine*. Paris. A. Vitré.
- Meillet, A. (1930). Compte rendu du colloque international sur le bilinguisme. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, tome 30, p. 18.
- Michelet, J. (1884). *Histoire de France. Volume XIV*. Paris. Hachette. 1884
- Programas nacionals de la « scuola media » (D.M. del 9 de febríer de 1979) e las exigéncias socio-culturalas e lingüísticas de la Val d'Aosta – Deliberacion del Gobèrn Regional [de la Val d'Aosta] n° 5884 del 22 de julhet de 1994.*
- Perregaux, Ch. (1994). *Les Enfants à deux voix*. Francfort. Peter-Lang.
- Rapport du Symposium sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes*. (1973). Strasbourg. Comité de l'enseignement général et technique.
- Renan, E. (1882). Qu'est-ce qu'une nation ? (conférence du 11 mars 1882 en Sorbonne), Paris, Calmann-Lévy.
- Ronjat, J. (1913a). *La Syntaxe du provençal moderne*. Mâcon. Protat frères.
- Ronjat, J. (1913b). *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris. Champion. Réédition P. Escudé, Frankfurt-am-Main. Peter Lang.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris. Didier.
- Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*, Limoges. Lambert-Lucas.
- Tabouret-Keller, A. (2016). Le bilinguisme en procès du 19^e siècle au début du 20^e siècle : le cas rebelle de Jules Ronjat, a P. Escudé (Ed.) *Autour des travaux de Jules Ronjat (1913-2013). Unité et diversité des langues. Théorie et pratiques de l'acquisition des langues et de l'intercompréhension*. Paris. Edition des Archives Contemporaines.
- Terral, H. (2005). *La Langue d'Oc devant l'école (1789-1951) entre lutte et répressions, la place accordée à l'occitan dans l'enseignement (textes choisis)*. Puy-laurens. Institut d'Etudes Occitanes.

