

L'intercompréhension et la triple intégration

Riassunto

In questo lavoro cercheremo di mostrare che l'intercomprensione è in stretta relazione con la teoria linguistica. La teoria linguistica dell'intercomprensione è incentrata sulla pratica sociale dell'uso delle lingue. Questa pratica prevede una tripla integrazione: l'integrazione delle lingue fra di loro; l'integrazione delle lingue e dei contenuti nozionali, in cui le lingue diventano strumento di apprendimento; e, soprattutto, l'integrazione curricolare, che è la vera sfida attuale dell'intercomprensione. Nell'ambito delle pratiche educative, l'intercomprensione permette di sviluppare lo scambio tra apprendimenti e contenuti, l'identificazione delle norme e delle variazioni, lo sviluppo della competenza metacognitiva, tramite cui l'apprendente può trovare la sua propria strategia di apprendimento e la chiave per la padronanza del linguaggio.

Parole chiave: intercomprensione, epistemologia, integrazione, CLIL, curriculum.

Zusammenfassung

In diesem Beitrag zeigen wir, dass Interkomprehension von einer spezifischen Sprachtheorie nicht zu trennen ist. Diese Theorie funktioniert nur in Zusammenhang mit einer sozialen Sprachpraxis. Diese wiederum ist nur innerhalb einer dreifachen Integration sinnvoll. Die erste Form der Integration ist die Integration der Sprachen selbst. Integration bedeutet auch Integration von Sprachen und Lerninhalten, wobei die Sprachen zum Lernmedium werden. Die wirkliche Herausforderung für Interkomprehension ist die dritte Art der Integration: die curriculare Integration. Im Bildungsprozess kann Interkomprehension dazu beitragen, die grenzenlose Mobilität der Lernprozesse und Lerninhalte, das Erkennen von Normen und Variationen und die metakognitive Kompetenz zu fördern, die es den SchülerInnen ermöglicht, eine eigene Lernstrategie zu entwickeln, die ihnen den Zugang zum Konzeptualisieren und zur Sprachkompetenz eröffnet.

Schlüsselwörter: intercomprehension, epistemologie, integration, CLIL, curriculum.

Introduction

Un événement double est à l'origine de ce colloque. D'une part, la naissance publique d'*EuRom5*, qu'ont porté Elisabetta Bonvino, Sandrine Caddéo, Salvador Pippa et Eulalia Vilaginés Serra, et qui sera le premier ouvrage universitaire de formation à l'intercompréhension des langues romanes, mais aussi le souvenir de Claire Blanche-Benveniste, qui aura été il y a longtemps déjà l'instigatrice d'*Eurom4* et l'une des grandes pionnières de l'intercompréhension. Ce double événement permet également de faire un point sur le développement que connaît cette nouvelle discipline. Quels enseignements peut-on tirer d'une génération de travaux ? À bien y réfléchir, il nous semble que le principe de la triple intégration peut les synthétiser.

En effet, l'intercompréhension intègre tout d'abord les langues entre elles : *EuRom5* construit un apprentissage simultané de 5 langues romanes (portugais, castillan, catalan, français, italien)¹ et fait apparaître la dimension productive du continuum des langues, n'existant que par un système commun. Ensuite, l'intercompréhension modélise ce contact intégré des langues : de fait, il n'y a pas d'apprentissage sans une intégration des langues et d'une théorisation de leur apprentissage, c'est-à-dire une intégration de la philologie et de la didactique. Ici, les langues sont sujets et objets d'enseignement, la langue native étant tout à la fois langue source et langue cible². L'intégration sera donc celle des langues et des contenus d'apprentissage.

Enfin, et c'est sans doute le point le plus important, l'intercompréhension n'est ni une pratique ni une méthodologie *hors-sol* : son développement est favorisé parce que désormais, dans nos sociétés, le contact des langues est devenu une normalité – que ce soit dans une salle de classe ou au sein d'un espace politique renouvelé de communautés langagières et civiles intégrées, l'Europe par exemple. La didactisation du contact des langues devient alors

¹ *EuRom4* qu'ont développé, des années 1989 à 1997, quatre équipes pilotées par Claire Blanche-Benveniste à l'Université d'Aix-en-Provence, proposait une intégration de quatre langues (portugais, castillan, français, italien). Le programme *Euro-mania* (2005-2008) destiné à un public scolaire plus jeune (8-11 ans) a rajouté le catalan, l'occitan et le roumain.

² Ailleurs, comme dans le programme *Euro-mania*, il y a intégration des langues et des disciplines des programmes scolaires européens autour de 20 leçons disséminées sur quatre champs précis : sciences, mathématiques, technologie, histoire.

un enjeu important, et sans doute fondateur. Cette didactisation doit alors intégrer les structures de transmission et de construction des savoirs et des compétences que les sociétés bâtissent, notamment depuis l'école jusqu'à l'université. On concevra que l'une des difficultés est que ces structures fonctionnent sur des modèles où les langues ne devaient pas, ne pouvaient pas, n'étaient pas en contact. L'intercompréhension propose un fonctionnement didactique renouvelé par le principe d'une triple intégration : a) intégration des langues entre elles ; b) intégration des langues et des savoirs et compétences disciplinaires (que l'on nomme DNL, CLIL, EMILE, AICLE³...); c) intégration des langues et des curricula.

Sur quelle théorie linguistique l'intercompréhension est-elle fondée ? Nous nous proposons dans un premier temps de revenir sur l'*épistémologie* du terme d'intercompréhension et sur le contexte linguistique fondamental de sa première émergence. Nous verrons alors les *implications politiques* qu'induit cette émergence, comme théorie et comme pratique. Longtemps en opposition, ces dimensions linguistiques et politiques semblent désormais, depuis la génération ouverte par les travaux, notamment de Claire Blanche-Benveniste, être en situation de cohérence. Nous tâcherons alors de voir de quelle manière l'intercompréhension fonctionne sur le principe d'intégration : entre langues ; entre langues et disciplines ; au sein des curriculums. Nous pourrions alors évaluer ce que l'intégration curriculaire de méthodologies intercompréhensives peut développer dans l'espace scolaire des compétences fortes et durables au service de la maîtrise des langues et des disciplines, et contribuer ainsi fortement aux objectifs éducatifs contemporains.

1. Intercompréhension et « force d'intercourse »

Marie-Christine Jamet (2010) a retracé la généalogie de l'apparition du terme d'intercompréhension. On en trouve ainsi la première trace dans l'œuvre du linguiste français Jules Ronjat, dans son *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes* (Ronjat 1913, Escudé 2010). Cet ouvrage traite de la langue occitane, alors déniée dans la société française notamment par le

³ Ces acronymes désignent tous, avec certaines distinctions, l'intégration des langues et des disciplines depuis le français DNL (Discipline non Linguistique) ou le francophone EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrant des Langues Etrangères) jusqu'à l'anglais CLIL (Content and Languages Integrated Learning) et le castillan et catalan AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras / Aparentatge Integrat de Contingut i Llengüa Estrangera).

pouvoir de l'école et la volonté des pouvoirs politiques qui fondent la nation française dans la matrice de l'idéologie monolingue. On remarque par le titre de son *Essai* que Ronjat traite de la *syntaxe* de la langue, et non de lexique isolé. Par ailleurs, Ronjat considère la langue comme l'ensemble de ses dialectes, dans leur état actuel (« moderne ») et dans un contexte pragmatique et social. Aussi, que signifie Ronjat lorsqu'il construit le concept linguistique et pragmatique d'intercompréhension ?

Les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond (Ronjat 1913 : 12).

Ronjat retrouve les observations du romaniste montpelliérain Charles de Tourtoulon une génération avant lui :

La femme P..., née en 1810 à Montpellier ; d'intelligence moyenne ; sait lire, presque pas écrire ; connaît parfaitement bien le patois de sa ville natale et malheureusement assez bien le français pour une femme du peuple de ce pays. (...) A Nice, la femme P... est un peu surprise par l'idiome local et demande tout d'abord qu'on le lui parle lentement. Après quelques heures, elle le comprend facilement et se fait comprendre d'un assez grand nombre de Niçois sans trop de difficulté en leur parlant montpelliérain. Dès que son oreille est habituée aux sons niçois, les flexions, les tournures de phrase, la grammaire en un mot ne lui offre à peu près aucune difficulté (Tourtoulon 1890 : 23-24).

On lit dans ces deux premières observations certains points fondamentaux. Le locuteur, même s'il n'a qu'une compétence partielle de la langue en terme d'activité – « sait lire, presque pas écrire » (Tourtoulon) – a une maîtrise de son dialecte de départ qu'il « possède « pratiquement à fond » (Ronjat), qu'il « connaît parfaitement bien » (Tourtoulon). Fort de cette pratique, partielle mais experte, le locuteur est apte en situation pragmatique à retrouver la même langue sous les variations du dialecte qu'elles soient en termes « de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire » (Ronjat), de sons, de flexions, de tournures de phrase, de grammaire (Tourtoulon). L'intercompréhension permet à des locuteurs qui n'ont ni formation linguistique, ni conscience de l'unité de leur langue, d'évoluer malgré cela dans la compétence pragmatique d'une interaction en langues. L'intercompréhension révèle la réalité du langage. Elle fonde « 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 (Ronjat 1913 : 13).

Par l'intercompréhension, Ronjat redéfinit la façon de concevoir la langue, non par transcendance unitariste, mais par l'immanence de l'activité pragmatique. Le dialecte ne se définit pas par rapport à la langue, mais la langue, en un sens, se définit comme « l'ensemble des variétés dialectales entre lesquelles l'intercompréhension mutuelle est immédiate » (Vigner 1991 : 107). La définition de *langue* n'est plus normée par la construction d'une unicité étanche, dans un projet d'unitarisme politique, mais dans la fusion possible de dialectes variés, que l'aérogologie et les *Atlas linguistiques* découvrent par ailleurs à même date. On remarque que dans les deux cas cités⁴, l'intercompréhension ne se situe pas sur l'espace dilué de l'*interlangue* mais sur celui, dynamique, du *continuum* des dialectes.

Ronjat, qui connaît Saussure puisqu'il est l'un des relecteurs de la première édition du *Cours de linguistique générale*⁵, retrouve ce que le linguiste suisse développe au même moment : la langue est tout à la fois tendue dans un système de dialectalisation et de fusion, entre « esprit de clocher » et « force d'intercourse » (Saussure, 1916 : 281-284). Pour le dire autrement, il y a toujours de l'autre dans le même (effet de dialectisation) et toujours du même dans l'autre (effet de fusion). Il n'y a pas de normes sans variations, mais pas de variations sans une mesure qui en permet la circulation, le commerce.

Nous posons ainsi comme hypothèse que Ronjat nomme en 1913 *intercompréhension* cette compétence pragmatique qui a nom, dans la théorie saussurienne, d'*intercourse*. Que signifie en termes d'enjeux sociaux, la définition d'une théorie linguistique pragmatique ? Nous savons depuis Godel que la dernière phrase du *Cours* et qui semble synthétiser la pensée saussurienne⁶ n'est pas de Saussure mais de ses éditeurs (Godel 1957 : 30). C'est-à-dire que

⁴ On a pu remarquer également le réemploi par Ronjat des observations et des expressions de Tourtoulon. Ronjat se glisse de toute évidence à la suite du Montpelliérain dans l'argumentation que ce dernier, en faveur du plurilinguisme roman de France, oppose à l'idéologie nationaliste de la linguistique parisienne (Gaston Paris, Paul Meyer).

⁵ « Nous exprimons aussi nos plus vifs remerciements à M. Jules Ronjat, l'éminent romaniste, qui a bien voulu revoir le manuscrit avant l'impression, et dont les avis nous ont été précieux », Ch. Bailly & Alb. Sechehaye, (1915).

⁶ «[...] idée fondamentale de ce cours : la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (Saussure 1916=1998 : 317).

toute lecture strictement structurale et qui oublierait les intentions sociales de la linguistique serait falsificatrice : la langue est d'abord la réalisation de ses locuteurs, et entre en interaction sociale, poétique et politique. La fragmentation sociale, l'incapacité politique – dans le cas que cite Ronjat, incapacité subie – à unifier des parlars naturellement singularisés, est facteur d'effacement de la compétence d'homogénéisation des parlars. C'est ce que montrent, entre autres, les travaux de François Jacquesson qui étudie le rapport entre densité des locuteurs et capacité d'unifier les innovations linguistiques (Jacquesson 1999 : 30). À la « force particularisante » de l'esprit de clocher, ce « savoir divergeant pour la langue », Saussure oppose donc en miroir dynamique la « force solidarisante » de la force d'intercourse, ce « principe unifiant pour la langue ». L'une ne va pas sans l'autre, ce que l'on peut résumer ainsi :

S'il n'y a pas de compréhension parfaite dans l'aire de la communication humaine, il n'y a pas non plus d'incompréhension absolue. C'est toujours le jeu des deux forces en conflit qui marque la vie de la langue. Cette vie sémiologique balance donc entre l'évolutivité et la communicabilité. (Choi 1997 : 132).

Déjà l'intercompréhension se positionne dans une catégorisation pragmatique de l'acte langagier, activité humble, réduite, toujours en négociation, en médiation, mais ainsi toujours dynamique.

Les limites linguistiques et politiques ne sont pas les mêmes sur un espace donné. L'intercompréhension permet alors de gérer dans un espace commun la réalité de plurilinguisme ; de même, elle permet de passer d'un espace politique à l'autre sans heurts puisque la langue se continue effectivement malgré l'idéologie dominante de la barrière nationaliste. Ainsi, Ronjat va-t-il plus loin que Tourtoulon et fait-il sauter à l'intercompréhension la barrière de la langue : au-delà des dialectes d'une même langue (gascon, languedocien, provençal, niçois, qui occupent toute la partie méridionale du domaine politique français), ma compétence d'intercompréhension me permet de suivre un continuum qui va du catalan au français, en passant par l'occitan et le franco-provençal.

En un sens, les dialectes sont unis dans une langue de même que les langues de même famille, ici les langues romanes, sont liées dans le cadre d'un continuum que la pratique langagière – ainsi que sa didactisation – permet de conscientiser et de dominer.

Avant l'heure, Ronjat pose que la pragmatique langagière se caractérise par la construction de répertoires pluriels dans l'interaction, annonçant la

didactique du plurilinguisme et de l'interculturalité qui ne pourra éclore qu'un siècle après, une fois les cataclysmes des guerres nationalistes passés :

Mettre l'accent sur des répertoires pluriels, asymétriques, instables, c'est aussi émettre des doutes face à des conceptions *unilingues* de la langue, du locuteur-auditeur idéal, de la communauté linguistique. Et si le locuteur-auditeur idéal vivait dans une société plurilingue hétérogène ? (Lüdi & Py 2002 : 46).

2. L'intercompréhension et les politiques linguistiques

Cette théorisation de la langue – née dans le cadre du contact entre langue occitane, langue minorée, et langue française, conçue comme *universelle* et ainsi seule apte à la « compréhension absolue » – se heurte à l'idéologie linguistique nationaliste qui promeut dans l'espace linguistique l'absence de variations⁷, dans l'espace politique le seul monolinguisme de la langue dominante⁸, et dans l'espace scolaire, la prééminence de la langue haute écrite, au détriment de l'oralité. Le rôle de l'école dans ce processus de transmission des représentations comme de coupure de transmission langagière autre que le français, notamment par la stigmatisation et la répression des locuteurs diglossiques ou bilingues, a permis de créer l'usage d'une langue commune au détriment de l'existence des variations intrinsèques au groupe. Le processus didactique employé consiste alors à bâtir la notion de langue dans son *génie*, son esprit national incomparable et étanche, identifié par les notions de pureté, de clarté.

Ronjat doit s'exiler lorsqu'éclate la guerre de 1914-1918⁹. Après sa mort, en 1925, son épouse et son fils éditent l'ensemble de ses notes sous la forme d'une énorme *Grammaire istorique (sic) des parlars provençaux modernes* (1930-1941) où le concept d'intercompréhension est encore développé, en liaison avec les travaux des linguistes de son époque. L'intercompréhension permet

⁷ A l'intérieur de l'espace linguistique de la langue française, tout dialecte est nommé « patois », et aussitôt délégitimé comme « langue de paysan », « sans culture », etc.

⁸ On retrouve là la théorie chère à Gaston Paris (Paris 1888) de la « vaste tapisserie » aux mêmes motifs recouvrant un espace vaste et évidemment multilingue (au moins dans sa bigarrure langue d'oïl / langue d'oc). Toute autre langue – qu'on appellera à partir des années 1960 langues régionales, langues minorées, puis « Langues de France » – est alors irrémédiablement nommée elle aussi *patois*.

⁹ Sa femme, Ilse, est allemande. Il vient de publier également en 1913 un autre ouvrage fondateur qui tombe mal dans l'actualité politique : *Description du langage observé chez l'enfant bilingue*, Paris, Champion, à partir de l'analyse du bilinguisme paritaire construit chez son fils autour des deux langues parentales que sont le français et l'allemand. Claude Hagège nomme le principe paritaire « principe de Ronjat », dans son ouvrage *L'enfant aux deux langues* (1996).

d'entrer dans « des ensembles de parlars qui, sans être identiques les uns les autres, présentent des particularités communes et un air général de ressemblance sensible aux sujets parlants » (Meillet 1903 : 33). Dans cette pratique, « le sentiment de l'indigène [comprendre le locuteur en intercompréhension] exprime l'intégration de la *présence simultanée* ou de la *combinaison particulière* de certains caractères¹⁰ ». Enfin, prenant exemple de « l'intercompréhension entre Danois et Norvégiens ou Suédois », Ronjat cite Saussure en prenant bien soin d'allier éléments linguistiques et éléments sociaux, notamment celui de *mode* telle que l'étudie la discipline nouvelle qu'est la sociologie¹¹ pour définir la tension interne à la langue et que régule l'intercompréhension :

La différenciation à l'infini est le fait linguistique naturel ; l'unification plus ou moins étendue est un fait social : *esprit de clocher*, d'une part, *force d'intercourse* de l'autre. Il peut i (sic) avoir influence non seulement d'une grande langue littéraire et administrative commune, mais encore de parlars considérés comme socialement supérieurs usités dans des chefs-lieux, des centres commerciaux, etc. (Ronjat 1941 : § 845).

Les deux ouvrages de 1913 font émerger les enjeux pragmatiques et politiques de la comparaison des langues qui mèneront Ronjat à traiter ensemble intercompréhension et bilinguisme. L'un traite de la capacité à gérer deux langues ou plus sur un même territoire ; l'autre à gérer deux langues ou plus en un même individu. Les deux pistes linguistiques et didactiques mèneront Ronjat à faire émerger une nouvelle pratique langagière qu'il nommera *polyglossie*¹².

¹⁰ Ici, Ronjat cite les travaux d'Ascolfi qui en 1873 a donné le nom de francoprovençal à la langue romane géographiquement située entre les domaines français et occitan, langue au demeurant à cheval entre trois domaines politiques : français, suisse, italien.

¹¹ George Simmel, dans son court texte sur *La Mode (Zur Psychologie der Mode. Sociologische Studie, 1895)*, la définit ainsi : « La mode n'est rien d'autre qu'une forme de vie parmi beaucoup d'autres, qui permet de conjoindre en un même agir unitaire la tendance à l'égalisation sociale et la tendance à la distinction individuelle, à la variation ». On retrouve ici sur un domaine de la représentation sociale, ce que Saussure définit dans le domaine linguistique. Ronjat perçoit que la langue majoritaire, tout comme la mode, crée une uniformité des apparences extérieures et en même temps une distinction sociale. Les publicités linguistiques à la fin de la seconde guerre mondiale en Alsace diront : « C'est chic de parler français ! ».

¹² Ch. Bally invite Ronjat dès 1916 à enseigner en tant que privat-docent à l'Université de Genève. Ronjat y développera les éléments linguistiques de *polyglossie* et de *polyglottisme* (1919-1921). Dans une lettre du 10 mai 1917 adressée à Charles Bally, Ronjat dénonce avec force les désastres causés par les guerres en général et la Grande Guerre en particulier. Le nationalisme guerrier accompagne toujours le monolinguisme national.

On comprend comment les politiques linguistiques, qui ne font qu'un avec les politiques, vont faire sombrer intercompréhension, bilinguisme et polyglossie dans l'oubli dès le premier conflit mondial. La guerre et l'industrialisation ont saigné les zones de locution étrangères au français et vidé les campagnes¹³. L'école est plus que jamais le lieu de transmission d'un savoir et d'un comportement langagier raffermis par la Circulaire officielle sur l'apprentissage du français qui sera indéfectiblement la même de 1923 à 1972 :

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.

Ces *Instructions Officielles*, textes structurants de la pensée scolaire du 20^e siècle français, représentent les langues dans une verticalité rigide. Partant du plus bas, l'acte de parole isolé, perçu comme indéfectiblement bas et en variation avec une norme qu'il ne saurait atteindre, (« argot du quartier » et son équivalent campagnard : « patois du village »), on passe par le niveau du « dialecte de la province », sorte de sous-langue, avant d'arriver au sommet hiérarchique représenté par la forme épurée et unifiante de la langue française : « la langue de Racine et de Voltaire ». Apprendre l'unité langagière et son expression poétique, c'est aussi construire une expression politique elle-même purifiée et unifiée : « travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale ».

Au sortir de la seconde guerre mondiale, et plus nettement lorsqu'une nouvelle génération arrive au pouvoir des idées et des décisions politiques, c'est-

¹³ « Tout comme la migration, la politique et le développement économique, les écoles proposaient des valeurs et des hiérarchies différentes [...] pour orienter les individus vers d'autres croyances. » Weber, (1983).

à-dire dans les années 1970-1980, on assiste à un changement de conception sociolinguistique des rapports entre langues. Des écoles associatives proposent une immersion en langue régionale de France (en basque, 1969 ; catalan, 1976 ; breton, 1977 ; occitan, 1979) ; la didactique passe alors de la « méthode directe » (notamment comprise comme travaillant sur le *mot* et sur *l'écrit*) (1925-1969) à la « méthode communicative » ; les *Instructions Officielles* changent en 1972 au sein d'une école longtemps lieu de stigmatisation des écarts langagiers et comportementaux, et d'une société que Michel Foucault décrit et analyse dans *Surveiller et punir* (1975). Par ailleurs, les dernières dictatures nationalistes s'affaissent en Europe (Portugal et Grèce, 1974 ; Espagne, 1975). On comprend par cette mise en contexte le parallélisme finalement assez évident des travaux de Claire Blanche-Benveniste entre le français oral et l'intercompréhension des langues romanes. Variations et diversités sont sources de compréhension et de compétence langagière ; mais aussi élément de dignité humaine, des groupes et des personnes. La vie des langues réside dans leur circulation, lorsque celle-ci est régulée, négociée.

Or, à la même époque où les étanchéités nationalistes disparaissent et que le discours plurilingue investit l'espace européen intégré, notamment par le biais du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (désormais *CECR*) on voit apparaître un nouveau discours que l'on pourrait nommer néo-réactionnaire : celui d'un retour brutal à un monolinguisme de masse, qui est celui de l'espace marchand et du tout-anglais. Il s'insémine avec d'autant plus de facilité qu'il vient flatter l'idéologie monolingue matricielle de nations qui commencent à douter de la solvabilité de l'espace intégré européen. La pensée magique du monolithisme langagier s'est ainsi imposée en Italie en vertu de la trilogie : « Inglesse, Internet, Impresa ». Cette pensée du « parler chic », de la *mode* linguistique et de son efficacité sociale s'impose évidemment dans l'ensemble des systèmes scolaires européens où la seule langue étrangère, l'anglais, s'installe en rejetant dans les périphéries les autres langues étrangères (ainsi le français est langue ultra-minoritaire hors de France, l'espagnol hors d'Espagne, l'italien hors d'Italie, etc) comme bien évidemment les langues régionales et d'immigration, qui retrouvent leur statut de sous ou de non-langues.

Le débat entre les tenants du plurilinguisme et ceux du monolinguisme devient conflit chez certains auteurs :

Sur bien des points, l'éducation plurilingue et interculturelle n'est qu'un chantier inabouti, un édifice de savoir-être mal assuré que l'on tente d'ériger en ruinant des pans entiers de l'enseignement actuel des langues » (Maurer 2011 : 153).

Les dimensions de *verticalité des représentations langagières*, ignorant tout de la variation comme de la diversité, et d'*étanchéité didactique*, ignorant tout de la circulation entre langues, réinvestissent l'espace des politiques scolaires tandis qu'un véritable plurilinguisme n'a pu être mis en place, faute sans doute d'outils pédagogiques appropriés, d'une formation de maîtres désormais abolie, de méthodologies qui sont restées trop longtemps périphériques.

Or, l'intercompréhension repose sur la théorie complexe qui a présidé à son élaboration : celle de l'intercourse et de la variation, qui conçoit la langue, selon les mots de Bernard Py, non pas comme « un système clos de prescriptions normatives », mais comme un espace ouvert, dynamique et en tension. Le *CECR* définit ainsi l'approche plurilingue :

[L'apprenant] ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (*CECR* 10).

Si la reconnaissance de la pluralité des langues, comme de la pluralité des variations des actes de parole en une langue, apparaît désormais comme une *normalité*, il reste à préparer les futurs locuteurs à cette normalité. Cet acte de *didactisation* passe par des pratiques, une organisation, des méthodologies qui trouvent en l'école leur lieu naturel de développement. C'est ainsi qu'il nous faut désormais penser à la « triple intégration » de l'intercompréhension, et la rendre pratique, tant il est vrai que « la fonction des didactiques est de rendre *enseignables* les grands objectifs. Ce sont elles qui transforment les finalités de l'enseignement en *disciplines scolaires*. » (Chervel 2007 : 770).

3. La triple intégration de l'intercompréhension : le cas d'*euro-mania*

On conçoit donc l'importance de l'intégration de l'intercompréhension au sein des politiques linguistiques contemporaines, tant en termes d'apprentissage langagier qu'en termes de théorie linguistique révélant une certaine conception politique des rapports entre langues, entre sociétés, entre locuteurs.

À notre niveau, nous pouvons éclairer ces enjeux à la lumière de la réalisation du manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes *euro-mania* pour un public scolaire semi-précoce de 8 à 11 ans (Escudé 2008).

3.1 L'intégration des langues entre elles

Ce premier manuel européen intègre les langues entre elles, et pour la première fois des langues n'ayant pas le même statut sociopolitique. Aux langues hautes, à statut national assuré, le français, l'espagnol, l'italien, le portugais, le manuel joint deux langues non nationales, l'occitan et le catalan, ainsi qu'une langue nationale longtemps sous-évaluée, le roumain. La réception de cet ensemble de langues est variable : un éditeur scolaire a refusé en 2005 la proposition de diffuser *euro-mania* car les langues « roumaine, portugaise, occitane, catalane » ne lui semblaient pas suffisamment *bancables*. En revanche, l'ensemble des élèves travaillant grâce au manuel perçoit l'intérêt philologique de ce continuum : le passage du français à l'italien, du français à l'espagnol, révèle un saut qualitatif important laissant apparaître de vastes différences, légitimant l'impression d'étrangeté entre langues. L'adjonction des langues ponts que sont occitan et catalan permet à l'espace naturel du continuum de se constituer et permet une continuité qualitative entre langues : la familiarité apparaît entre ces langues. Un continuum complet, ou ici le plus complet possible, permet une circulation naturelle entre langues et donne à la dynamique du système toute sa cohérence : les langues apparaissent comme variations d'une même force d'intercourse. Le manuel donne aux élèves la présence *simultanée* sur une même tâche, ou pour un même exercice, de l'ensemble de ces langues, à défaut de la langue d'enseignement qui n'apparaît que comme langue de consigne. La circulation est alors totale dans cette intercompréhension intégrée : la langue d'enseignement étant tout à la fois langue source et langue cible.

3.2 L'intégration des langues et des disciplines

Depuis les années 1990 se généralise peu à peu ce que certaines didactiques nomment DNL (Discipline Non Linguistique) ou EMILE, CLIL, AICLE¹⁴, acronymes ayant en commun l'initiale *I* signifiant *Intégration*. C'est donc que le cœur didactique est bien le croisement de la langue comme sujet d'apprentissage, et des disciplines comme contenu : tout à la fois objet et objectif d'apprentissage, mais aussi prétexte d'apprentissage... des langues. Ce n'est pas ici une langue mais un système de langues qui est intégré à l'objet/objectif disciplinaire – au demeurant : sciences, mathématiques, histoire et géographie, technologie. Cette intégration permet de travailler les langues en *inférence* selon une démarche heuristique. La méthode expérimentale,

¹⁴ Voir note 3.

employée majoritairement dans le manuel, est transférée à l'utilisation des langues et à leur décodage. Rappelons-la en quelques mots : à partir d'une situation problème qu'il faut identifier, l'élève émet des hypothèses de résolution grâce à son observation de documents mis à sa disposition – et dont chacun est rédigé dans une langue différente du même système langagier. Ces documents portent des informations qui permettent à l'élève de valider ou invalider ces hypothèses, notamment par négociation, justification, verbalisation en interaction ou médiation entre élèves ou auprès du professeur. Ce cheminement mène de l'émergence d'un savoir naïf – l'élève sait toujours quelque chose – vers la réalisation, la construction, d'un savoir savant – validé par le professeur. La méthode suivie demande de manipuler documents et données, tout comme l'élève manipule les langues qui disent ces documents. C'est donc au début *sans s'en apercevoir* que les élèves traitent de langues différentes, dans la première partie du manuel, dédiée à l'élaboration de notions disciplinaires du programme académique ou national en vigueur. Lorsque ces notions sont élaborées, le manuel passe à une seconde phase de travail où désormais ce sont les langues qui sont prioritaires, le contenu disciplinaire devenant prétexte à une manipulation formelle des codes langagiers. L'élève, de même, construit, module après module, des éléments précis d'identification linguistique d'ordre ponctuel (l'on nomme « ponts » ces rapports entre graphèmes et phonèmes, régularités formelles et orthographiques) ou structurels (la partie finale « la forme informe » met à jour les réalisations langagières singulières de chaque langue pour coder des éléments langagiers universaux : le genre, le nombre, la distance et la proximité, le passé ou le futur, etc.).

3.3 L'intégration curriculaire

Le souci d'intégration de la méthodologie de l'intercompréhension dans les curriculums est assez récente (Carrasco, Degache & Pishva 2008) et dénote un passage de la sphère spéculative vers la pragmatique de politiques éducatives. *Euro-mania* dès sa conception intègre ce point fondamental. Aux côtés d'*EuRom5* qui permet désormais l'introduction dans les apprentissages universitaires de l'intercompréhension, *euro-mania* propose pour un public semi-précoce un outil pratique à destination des maîtres d'école utilisant l'une des 6 langues romanes éditées (castillan, français, italien, occitan, portugais, roumain). Cette intégration demande à la méthodologie intercompréhensive un effort d'adaptation, mais en retour permet l'immersion en classe de méthodes inductives qui viennent souvent rompre avec la tradition transmissive scolaire. Aussi, sans formation préalable et sans une réflexion fondamentale sur les

enjeux des langues, le maître ne peut rien faire d'*euro-mania* sinon le tirer vers ses propres pratiques comme il le ferait pour un manuel d'appoint. Le maître d'école ne peut ni ne veut être insécurisé. Or, deux éléments majeurs vont l'insécuriser : la démarche heuristique lui demandant de gérer l'incertain et l'incertitude ; l'intercompréhension conçue comme une compétence de polyglotte dans l'ensemble des activités langagières de compréhension et de production.

En fait, il n'en est rien ; mais la démarche d'intégration doit employer une certaine *ruse* curriculaire pour sécuriser le maître. Du simple fait de l'intégration des langues et de la langue d'enseignement, comme des langues et des disciplines, l'intercompréhension entre dans trois espaces possibles d'enseignement : a) le temps de langue d'enseignement (9 heures par semaine en France pour le niveau 8-11 ans) ; b) le temps disciplinaire (dédié aux sciences, ou aux mathématiques, ou à l'histoire et à la géographie, ou à la technologie) ; c) le temps consacré à l'enseignement d'une langue vivante étrangère ou régionale (en France : 1 heure 30 par semaine). Finalement, l'intercompréhension fait pénétrer la présence des langues dans un vaste espace scolaire et permet une véritable interdisciplinarité. Elle devient un atout pour la construction de compétences cognitives : l'identification et la construction de la notion disciplinaire, du savoir ou du savoir faire, sont sollicitées par plusieurs langues. Cette « défamiliarisation¹⁵ » dont parle Laurent Gajo, en reprenant le terme au formaliste russe Chklovky (Gajo 2007), permet de traiter l'opacité – notionnelle, verbale – de manière consciente. Ce ne sont pas tant les transparences de langue à langue qui forment la compétence plurilingue que la capacité à traiter et décoder des opacités, comme étant les véritables éléments d'identification de chacune des langues. L'élève alors n'est plus en position de réciter une loi pré-apprise, mais plutôt de *conceptualiser* par lui-même, de construire à partir d'éléments opaques, incertains, les régularités qui président au savoir. Prenant conscience que chaque langue fonctionne avec régularités et irrégularités – qui sont les éléments de définition de chaque variante d'un même système – l'élève conçoit que la *norme* d'une langue peut seule permettre la *prédictibilité* de formes nouvelles. Ainsi, la circulation langagière, loin d'ouvrir à un espace flou où les langues se perdent les unes dans les autres, permet de maîtriser aussi leurs identités singulières : la « force d'intercourse » se nourrit de « l'esprit de clocher ».

¹⁵ Selon Chklovsky, « le procédé de l'art [...] consiste à obscurcir la forme, à augmenter la difficulté et la durée de la perception ». Cette méthode permet d'opacifier le sens, et donc en retour de provoquer un sentiment d'étrangeté, un effort de clarification élaboré par le spectateur-lecteur. « Pour comprendre le monde, il faut parfois se détourner » écrit Camus au début de *L'Étré* (Gallimard, 1939).

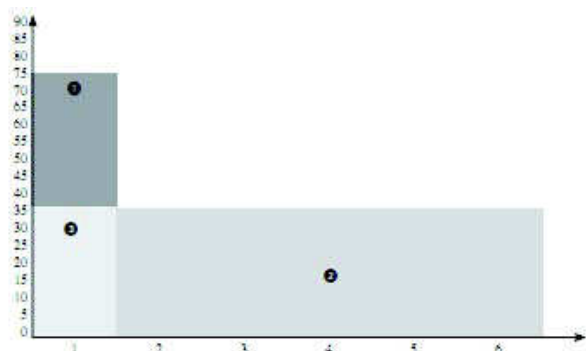
4. L'intercompréhension : une pratique exponentielle et non concurrentielle

Apprendre une « langue étrangère » en milieu scolaire ne relève pas de l'activité naturelle. La langue ne s'apprend jamais aussi bien qu'en une certaine *immersion* : elle est alors sujet d'apprentissage, et permet d'aller vers la langue d'apprentissage, vers les disciplines scolaires, vers l'espace plurilingue.

La didactique de l'intercompréhension provient d'une théorie dont il convient de maîtriser l'épistémologie. Les enjeux de la circulation des langues ne sont pas que pédagogiques : ils révèlent également une certaine conception de ce qu'est la langue. Elle ne peut pas se résumer à un code de communication, et ne peut pas s'apprendre ou s'évaluer par des items de connaissance ou d'application. Le locuteur fonctionne réellement dans les langues lorsqu'il a la compétence d'inventer en elle : de prédire son fonctionnement, de l'identifier. En un mot, lorsqu'il accède à un niveau méta-cognitif. Concrètement, quand l'élève est capable de dire au maître qui l'interroge : comment sais-tu ce que tu dis ? Comment peux-tu valider ce que tu avances ?

La méthodologie intercompréhensive est fondamentalement intégrée, et intégratrice. Elle ne s'oppose en rien à la méthodologie d'apprentissage d'une et une seule langue, telle qu'elle s'impose dans les curriculums depuis que l'école est un lieu d'apprentissage de la langue. Cependant, loin d'être concurrentielle, elle est exponentielle.

Quoique plus humble dans ses objectifs, ne traitant notamment qu'une activité – bien souvent la compréhension écrite – ou plutôt entrant dans la langue par cette activité de préférence, elle couvre cependant un espace de compréhension bien plus vaste, et en un temps bien plus dense. Enfin, elle fait apparaître cette zone que le schéma ci-dessous visualise par le rectangle n°3 (Escudé & Janin 2010 : 55). Cette zone, c'est celle de la compétence métalinguistique qui apparaît alors, en toute conscience de son locuteur.



Imaginons que chaque élève, chaque classe des pays de langue romane (c'est-à-dire 42% de la population européenne, l'une des premières familles de langue sur la planète) bénéficie d'une heure par semaine, dès la maternelle, d'une éducation en intercompréhension. Outre les compétences cognitives et langagières que cela contribuerait à développer, il est certain qu'une autre compétence serait découverte. Celle qui consiste à savoir retrouver derrière la variation, la permanence. Derrière l'esprit de clocher, la force d'intercourse. Et comme l'exemple scientifique et humain de Claire Blanche-Benveniste nous l'a montré, derrière l'acte de parole, la langue ; derrière l'individu, l'humanité.

Bibliographie

- ARRASCO, E., DEGACHE, Ch. & PISCHVA, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les Langues Modernes*, 1/2008. 62-74.
- BAILLY, Ch., SECHEHAYE, A. (1915). *Préface de la première édition du Cours de Linguistique Générale* de F. de Saussure.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008). Langues, langage et apprentissage : les enjeux de l'intercompréhension. In : P. Escudé (Ed.), *Actes du colloque européen de Toulouse*. Actes en ligne sur le site du programme http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=1.
- BONVINO, E., CADDÉO, S., VILAGINÉS SERRA, E. & PIPPA, S. (2011), *EuRom5 : apprendre à comprendre cinq langues romanes*. Hoepli Editions.
- CHERVEL, A. (2007). *Histoire de l'enseignement du français du 17^e au 20^e siècle*. Paris : Retz.
- CHOI, Y.-H. (1997). *Le temps chez Saussure*. Thèse de doctorat dactylographiée sous la direction de M. le professeur M. Arrivé, Université Paris X-Nanterre.

- ESCODÉ, P. (dir.) (2008). *Euro-mania, j'apprends par les langues. Manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*. SCEREN, édition espagnole, française, italienne, occitane, portugaise, roumaine. www.euro-mania.eu.
- ESCODÉ, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925). In : C. Ferrão Tavares & C. Ollivier (Eds.). *Redinter-Intercompreensão*, n°1, décembre 2010. (pp.103-124). Portugal : Cosmos.
- ESCODÉ, P. & JANIN, P. (2010). *L'Intercompréhension, clef du plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- GAJO, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28/2007 : Plurilinguisme et enseignement [mis en ligne le 13 octobre 2010, consulté le 06 décembre 2011. URL : <http://trema.revues.org/448>].
- GODEL, R. (1957). *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique générale de F. de Saussure*. Genève : Droz.
- HAGÈGE, Cl. (1996). *L'Enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- JACQUESSON, F. (1999). L'évolution des langues dépend-elle de la densité des locuteurs ? *Etudes Finno-Ougriennes*, 31. 27-34.
- JAMET, M.-C. (2010). L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice-versa ? *Publifarum « autour de la définition »*, revue en ligne de langue française de l'Université de Gênes. http://www.publifarum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144 [consulté le 10 novembre 2011].
- LÜDY, G. & PY, B. (2002). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- MEILLET, A. (1903). *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*. Paris : Hachette.
- MAURER, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Edition des archives contemporaines.
- PARIS, G. (1888). Les Parlers de France. *Revue des Patois Gallo-Romans*, 7. 161-175.
- RONJAT, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon : Protat frères.
- RONJAT, J. (1930-1941). *Grammaire istorique (sic) des parlers provençaux modernes*. Montpellier : Société des Langues Romanes, tomes I-IV.
- SAUSSURE, F. de (1916=1998). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- TOURTOULON, C. de (1890). Des dialectes. De leur classification et de leur délimitation géographique. Communication faite au Congrès de philologie romane de Montpellier, le 26 mai 1890. Paris : Jean Maisonneuve.
- VIGNER, G. (1991). École et choix linguistiques : le cas du Cameroun. In : D. Coste & J. Hébrard (Eds.) *Vers un plurilinguisme*. (pp. 100-117). Paris : Hachette.
- WEBER, E. (1983). *La Fin des terroirs*. Paris : Fayard.