

L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de l'intégration

Pierre Escudé

IUFM Midi-Pyrénées/Université de Toulouse II-le Mirail

Pierre Janin

DGLFLF, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris

pierre.escude@toulouse.iufm.fr / pierre.janin@culture.gouv.fr



Synergies Europe n° 5 - 2010 pp. 115-125

Résumé : *L'intercompréhension constitue l'un des moyens privilégiés de réaliser l'objectif pédagogique du plurilinguisme, dont la nécessité est affirmée dans tous les textes officiels européens. Mais l'intégration de l'intercompréhension à l'enseignement se heurte à deux sortes d'obstacles : d'une part l'organisation des systèmes éducatifs en savoirs étanches (peu efficaces dans le champ de l'apprentissage des langues), d'autre part l'idéologie qu'une langue unique de service constitue la solution aux problèmes de communication d'un monde globalisé (piège dangereux pour la nécessaire diversité des cultures et des langues). L'intercompréhension ne réussira à vaincre ces obstacles et à faire son entrée dans le paysage scolaire qu'en prenant en compte la réalité de l'organisation scolaire : en bâtissant des pédagogies nouvelles et efficaces, mais aussi en montrant qu'elle peut faire évoluer positivement les structures éducatives pour y intégrer le plurilinguisme et l'éthique de respect mutuel qu'il implique.*

Mots-clefs : plurilinguisme, langue unique, étanchéité, adaptation

Abstract : *Intercomprehension is one of the most efficient ways of attaining the pedagogical objective of multilingualism, the necessity of which is asserted in all official European texts. But integrating intercomprehension into teaching meets with two kinds of obstacles: on the one hand the fact that educational systems tend to be organised into watertight areas of learning (which is of little efficiency in the field of language learning), and on the other hand the ideological notion that the use of a single language is key to all communication problems in a globalised world (which is a serious threat to the necessary diversity of cultures and languages). Intercomprehension will not overcome these obstacles and enter the educational scene unless it takes into account the reality of the school organisation: by constructing new and efficient pedagogies, but also by showing that it can help educational structures evolve positively and integrate multilingualism and its associated values of mutual respect.*

Keywords : multilingualism, single language, watertight compartments, adaptability

Nous vivons dans un monde de plus en plus globalisé, où les échanges de tous types se multiplient et où, par conséquent, le problème des langues se pose avec de plus en plus d'acuité : c'est une banalité de le constater. Se dessine

du coup, dans les sociétés comme chez les personnes, une réponse en tension entre l'ouverture au monde et la volonté de préserver les identités culturelles et linguistiques locales : là encore, ce double mouvement est sans doute naturel, et certainement justifié. Il amène à s'interroger sur les modalités de mise en place du plurilinguisme, c'est-à-dire du rapport des individus avec leur langue d'origine et avec les autres langues, comme du multilinguisme, c'est-à-dire de la gestion d'un ensemble de langues sur un même territoire. Or au moment où s'installe la fluidité des échanges, notamment par le biais des « nouvelles technologies », alors même qu'on devrait installer une approche respectueuse des origines et des besoins, une pédagogie qui faciliterait les capacités de circulation entre les langues, en un mot : l'intercompréhension (désormais : IC), c'est au contraire le recours à une langue de service unique qui semble s'imposer.

Sur les causes de ce nouveau monolinguisme, réponse à nos yeux erronée car contre-productive aux besoins d'intercommunication, nous voulons ici nous interroger. Nous voyons dans le basculement vers la langue unique de communication la conséquence notamment de traits structurels de l'organisation de l'enseignement, dont nous tenterons d'explicitier les plus importants, tout comme les risques de « périphérisation » ou de stérilisation des langues et cultures qui en résultent. Cette tendance de fond est-elle pour autant irréversible et la proposition alternative de l'IC s'en trouve-t-elle condamnée à ne jamais trouver sa place dans les systèmes scolaires ? Nous pensons que non. Mais l'entrée de l'IC dans la pédagogie se fera au prix d'adaptations, de modélisations et d'infléchissements des postures didactiques dominantes. Le travail en amont de la théorie intercompréhensive se poursuit et s'enrichit depuis maintenant plusieurs dizaines d'années ; reste à l'accompagner d'un travail en aval, au plus près des apprenants, des enseignants, de leurs représentations et de leurs pratiques. Avec comme enjeu double, pour l'IC, de ne pas y perdre son âme, et de révéler au contraire toute son efficacité.

Dispositif national et savoirs étanches : « Voilà justement ce qui fait que votre fille est muette !¹ »

La première série de raisons pour lesquelles l'IC peine à se diffuser tient à la structure même de l'éducation, en France et en Europe. L'école est par définition le lieu où se reproduit le schéma constructeur des nations. Or, on le sait et on l'a assez répété, une bonne partie des nations européennes modernes se sont fondées sur un monolinguisme important ou absolu. L'école se veut le lieu de reproduction des matrices sociales structurantes sur tout l'espace de l'État nation. Dès lors, l'espace des locuteurs est unifié, standardisé, et toute différence langagière signifie une anomalie sur cet espace uni, ou bien la nécessité de trancher l'espace en nations étrangères.

Ainsi dans le cas de la France, la mise en place de l'école républicaine à partir de 1870 a le plus souvent conduit les maîtres à une révérence parfois totale au discours de politique pédagogique qui décline dans les écoles le discours politique national. La face d'ombre de cette politique linguistique de l'unification et de l'édification d'un nouveau citoyen a été la volonté d'éradication de compétences bilingues ou plurilingues : le sinistre usage du « signal », instrument symbolique

de répression linguistique dans les écoles et les cours de récréation, en est le plus violent marqueur. En France, mais aussi dans la plupart des pays européens, l'école n'a eu de cesse d'installer dans les mentalités la hiérarchie des langues, ainsi que leur étanchéité. La hiérarchie des langues est favorisée par un discours politique qui relève de représentations fantasmatiques, parfois drôles mais souvent atterrantes², et toujours fondées sur le couple monolithisme étatique/monolinguisme langagier. Résultat de cette vision monocolore et étanche des langues confinées aux nations : d'une part un enseignement des langues peu efficace (et c'est pourquoi nous empruntons à Molière sa célèbre réplique : « Voilà justement ce qui fait que votre fille est muette ! »), d'autre part un déni de légitimité pour l'IC, justement parce qu'elle est cette aptitude native et intuitive permettant des compétences d'échanges langagiers, en compréhension comme en production, entre locuteurs de langues sensiblement ou relativement différentes.

C'est également une négation de la géographie linguistique de l'Europe politique. Trois grandes familles de langues se partagent l'espace européen : les langues romanes (42 % des locuteurs de l'Union européenne), les langues germaniques (39 % de l'UE) et les langues slaves (16 % de l'UE). Ces familles se répartissent selon des ensembles relativement homogènes : dans le groupe des langues romanes, par exemple, seule la Roumanie est séparée géographiquement du reste des pays romanophones.

Or la méthodologie de l'IC, qui organise l'accès aux autres langues à partir de cercles constitués par les familles de langues parentes, se trouve justifiée par l'organisation linguistique du continent européen. L'IC s'appuie sur cette notion de contact et de transferts, d'échanges constants et naturels entre les groupes de langues. Ce qui conduit à relativiser fortement la notion de frontière linguistique : le continuum entre les langues est une réalité que les frontières politiques ne peuvent effacer. Et ce continuum, s'il subit certes constamment des accidents, va servir de socle à la méthode d'apprentissage d'invariance dans la variation qui est à la base de l'IC.

Second motif de l'exclusion de l'IC du territoire scolaire, la conception étanche des savoirs. Les savoirs sont conçus comme strictement indépendants les uns des autres. La « polyvalence » n'a de réalité que dans les toutes premières années de l'enseignement ; à partir de 6-7 ans généralement, les disciplines sont cloisonnées, les matières séparées, et les langues étanches. Les formations à l'apprentissage de langue restent elles-mêmes cloisonnées. Dans nos universités enfin, les départements restent également trop souvent cloisonnés, peu de passerelles existent entre langues, y compris entre celles de même famille - notamment par peur de perdre des étudiants.

L'hyperspécialisation des formateurs et des chercheurs fait le reste : la boucle est bouclée, à de rares exceptions près³. Or à l'inverse, en fondant son approche pédagogique sur le transfert des savoirs, entre les langues apprises (on réinvestit dans la LV2 ce que l'on a déjà acquis en LV1) ou entre la matière « langues » et les autres disciplines (car faire des mathématiques, ou de l'histoire, suppose de le faire en une langue !), l'IC entre encore une fois en conflit avec le système étanche des disciplines.

À tous ces constats s'ajoute un dernier obstacle au développement en milieu scolaire des concepts et méthodologies de l'IC, et qui provient sans doute du traitement même de la langue. Après bien des évolutions, l'enseignement des langues se cale désormais sur une pratique presque exclusivement actionnelle et communicative. Inversement, l'IC traite d'une sorte d'ingénierie de la maîtrise du langage, et peut-être avant tout, de compétences métalangagières. En particulier, c'est sur l'activité de la compréhension écrite que se pose en grande partie la stratégie de l'IC, c'est-à-dire l'une des cinq cellules des activités de langue. Et ici se trouve un véritable obstacle interne, car la demande institutionnelle et sociale est celle d'une maîtrise de la production, surtout orale.

La langue unique, réponse unique : « Le poumon, le poumon vous dis-je !⁴ »

À ces raisons matricielles s'en ajoute une autre, qui en est d'ailleurs en grande partie la conséquence logique : l'apprentissage des langues dites étrangères devient de plus en plus celui d'une seule langue, l'anglais. Même si en apparence, les programmes scolaires prônent la diversité (le baccalauréat français offre en théorie le choix de plus de 50 langues), les chiffres sont sans appel. En France, 88 % des élèves de 5 à 10 ans apprennent cette langue - il s'agit là d'un apprentissage d'une langue unique, et ce chiffre monte à 97,7 % au collège et au lycée - dans un système éducatif qui s'ouvre à deux langues dans le meilleur des cas. Même constat ailleurs : dans l'Europe des Vingt-Sept, l'anglais est la langue la plus apprise par près de 60 % des élèves du niveau primaire (CITE1) contre 6 % le français et 4 % l'espagnol. Le français n'est appris que par 5 % des petits Espagnols, par 2 % des petits Italiens, tandis que l'anglais représente dans ces pays respectivement 92 % et 97 % des classes⁵.

On est là devant une contradiction complète avec les objectifs explicites du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) qui prône le plurilinguisme comme l'horizon nécessaire de l'apprentissage des langues. Mais si la définition de cet horizon linguistique est donnée du point de vue de l'apprenant⁶, les moyens d'y accéder, pour les institutions scolaires, ne sont pas évoqués. On regrettera certes que trop peu de classes européennes ou de lycées internationaux soient présents sur les territoires nationaux. On regrettera en France l'absence de politique linguistique développant l'excellent bilinguisme précoce français/langue régionale à parité horaire. Mais en dernier lieu, ce n'est pas la structure de l'école qui est en jeu, mais plutôt celle de la conception de l'enseignement des langues : il s'agirait en effet d'apprendre les langues ensemble, et non pas l'une contre l'autre.

L'hégémonie de l'anglais à l'école est le résultat d'une demande sociale forte et constante. L'anglais est vu comme LA langue universelle, dont la connaissance est incontournable ; il est également le signe même d'une ouverture au monde, d'une modernité valorisante. Un mot de Claude Allègre, qui fut ministre de l'Éducation nationale française, résume cette conception à la fois élitiste et utilitariste : il vaut mieux, selon lui, former « des informaticiens maîtrisant le français et parlant anglais plutôt que des bergers parlant corse ou occitan⁷ ». La conséquence de cette représentation, c'est que choisir l'anglais comme première langue vivante étrangère revient à le choisir comme langue unique,

à rendre inutile l'apprentissage d'autres langues, puisque, comme le poumon chez Molière, l'anglais fournit la réponse à tout ! L'Europe, marqueterie d'États nations, n'aurait comme seul destin linguistique la cannibalisation d'une métamonolange quelle qu'elle soit ?

S'opposer à l'idéologie dominante qui sacralise l'anglais est une entreprise délicate - l'argumentation à contre-courant est toujours difficile, et de plus vous fait généralement classer sans autre forme de procès dans la catégorie des *ringards*. Il faut pourtant prendre ces risques, car l'IC ne pourra trouver sa place que si elle démontre qu'elle constitue une alternative au tsunami anglophone.

Les opposants à l'anglais universel font souvent valoir qu'il en va de l'existence même des autres langues. Sans doute ce risque existe-t-il, mais le résultat le plus probable est plutôt celui de la périphérisation des autres langues. Chez elle, chaque nation continuera à parler sa (ses) langue(s), mais dès qu'il y aura besoin d'une communication entre allophones, l'anglais représentera la solution : c'est d'ailleurs déjà très fréquemment le cas, dans les pratiques hôtelières par exemple ou encore les rencontres scientifiques. On retrouve ici le concept de « langue hypercentrale » développé par De Swaan (2002).

Admettre le recours automatique à la langue globale, c'est donc confiner, stériliser toutes les autres langues, dont l'usage n'a plus d'autre fonction qu'interne, sans aucune capacité d'influence. C'est rendre absolument inutile toute démarche d'éveil à la diversité des langues ; c'est abolir toute pédagogie qui, comme l'IC, s'appuie sur la réalité des familles de langues pour bâtir à la fois une conscience des capacités humaines au plurilinguisme et une citoyenneté du monde qui soit respectueuse de l'autre, qui soit en ce sens à l'écoute de l'autre en tant que spécifique. C'est, accessoirement, se mettre en contradiction complète avec l'esprit et la lettre du *CECR* ainsi qu'avec le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, les deux références en matière d'enseignement des langues du Conseil de l'Europe, qui ont pourtant été explicitement et officiellement choisies comme socle des programmes européens (et d'autres pays sur d'autres continents) par les autorités éducatives (en France, par exemple, par la directive d'août 2005) et les institutions de l'Union européenne.

On entend parfois dire que l'engagement de la France et de la francophonie en faveur de la diversité culturelle et linguistique ne serait qu'un masque, un « faux nez » de leur propre volonté impériale, contrecarrée par le succès planétaire de l'anglais. Il est possible que cette nostalgie impuissante affleure ici ou là : comme langue internationale, le français a en effet beaucoup à perdre en influence. Cependant, la réalité est que le danger est le même pour toutes les langues et toutes les cultures : la diversité linguistique doit être préservée au même titre que la diversité biologique. L'approche ouverte de l'IC est pour cela le bon instrument : il ne s'agit pas d'essayer d'opposer telle langue à telle autre, il s'agit de donner aux citoyens du monde les méthodes pour circuler dans les diverses situations linguistiques qu'ils rencontreront au cours de leur existence.

Savoir s'adapter pour réussir à s'intégrer : « Si la montagne ne vient pas à Mahomet, c'est Mahomet qui ira à la montagne⁸ »

Idéologiquement, l'IC est en conflit avec l'aspiration à la langue unique ; pédagogiquement, l'IC ne peut que constater l'utilité de l'anglais, langue-pont dans le continuum. Promouvoir l'IC pose donc une double exigence, qui n'est contradictoire qu'en apparence : c'est d'une part proposer d'enseigner la diversité plutôt que la langue unique ; mais c'est aussi, d'autre part, introduire dans les conceptions et les pratiques de l'IC la langue méta-monolingue qu'est l'actuel anglo-américain de communication.

C'est bien pour ces raisons que les institutions de l'Union européenne ont choisi la promotion du multilinguisme, affirmée par sa devise même : « L'union dans la diversité. » Cette option fondamentale est née de la volonté des pères fondateurs d'imaginer une relation nouvelle entre les nations européennes, qui ne soit pas la sujétion à une puissance impériale et qui construise un avenir démocratique commun respectueux des particularismes hérités du passé. Ces orientations de l'Union européenne s'inspirent explicitement de la réflexion menée par l'autre grande institution européenne, le Conseil de l'Europe, en matière de préservation de la diversité des cultures, de la protection des langues minoritaires ou non-officielles, et aussi en matière d'enseignement. On doit aussi mentionner le corpus de doctrine constitué par les nombreuses études relatives aux déclinaisons du multilinguisme ou du plurilinguisme, elles aussi commandées et publiées par le Conseil de l'Europe.

Cependant, le discours transcendant du Conseil de l'Europe, les grandes et nobles directives promouvant dignité des langues et des cultures, multilinguisme et plurilinguisme, resteront de vains mots s'ils ne sont accompagnés que par les discours angéliques faisant de l'IC la solution toute faite. L'incantation ne suffit pas pour aller de l'avant. Nos écoles et nos classes ont autant besoin de l'onction institutionnelle que de méthodes pratiques et applicables afin de faire vivre l'IC de manière globale. Il y a de nombreuses serrures qui verrouillent les incapacités plurilingues ; il faut donc autant de clefs. Dit autrement : comment construire *l'enseignabilité* du plurilinguisme ?

La littérature argumentative commence à devenir importante dans le champ de l'IC : que l'on songe aux éclairages didactiques et politiques de Franz-Joseph Meissner, Peter Doyé, Daniel Coste, aux apports philologiques de Claire Blanche Benveniste, Jorgen Schmitt Jensen, Jack Schmidely, Paul Teyssier et leurs équipes, ou encore aux travaux de François Grin démontrant son caractère d'efficacité économique.

Mais par ailleurs, un corps de doctrine n'est pas encore prêt à voir le jour⁹, et sans doute ne le verra-t-il jamais. Cette absence de doctrine constituée semble consubstantielle au concept même d'IC : ce concept ne s'oppose à aucune langue ; il n'est concurrentiel à aucune méthode ; il ne peut se réaliser qu'à partir des expressions et des représentations de chaque groupe de locuteurs, de chaque institution. Il est donc heureux de ne pouvoir construire une conception donnée, inamovible, éternelle, de ce qu'est l'IC.

Le concept ne peut s'exprimer, se révéler, que dans sa dimension didactique. Et l'on sait, avec André Chervel, 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. [...] Le principe du "tâtonnement expérimental" cher à Célestin Freinet est en permanence à l'œuvre dans l'élaboration des didactiques. » (Chervel, 2006, p. 86)

L'*enseignabilité* du plurilinguisme, horizon à retrouver de nos espaces de locution et de citoyenneté politique, passe donc par la capacité de décliner un concept immatériel en autant de méthodes ou de méthodologies pratiques, pédagogiques. Nous sommes condamnés à l'innovation si nous voulons sortir du cycle de la répétition de représentations monolingues. Il y a nécessité à développer qualitativement et quantitativement l'ingénierie didactique et à œuvrer à la mise à disposition de supports pédagogiques pour des publics variés et des objectifs variables. Par ailleurs, ce n'est qu'en évaluant la pertinence de l'efficacité linguistique, cognitive, comportementale et du bonheur de son utilisation, que l'on fera avancer le discours théorique sur l'IC.

Notons que les productions peuvent être relativement nombreuses désormais¹⁰. Elles permettront de sortir d'impasses conceptuelles un peu paresseuses et de rouvrir les voies découvertes par le linguiste Jules Ronjat dès 1913, un an avant la funeste parenthèse qui allait fermer les nations les unes aux autres et les opposer en deux conflits mondiaux : rapport écrit/oral ; travail sur les compétences phonologiques et scripturaires ; rapport compréhension/production ; degré de pertinence du continuum à l'intérieur d'une famille de langues et de famille à famille ; précocité des apprenants ; intégration de matières disciplinaires et des langues d'apprentissage ; degré de pertinence du continuum allant de l'IC à la polyglottie en passant par le bilinguisme. Chacune de ces pistes permet d'aborder un peu plus le rivage curriculaire et de faire bénéficier aux élèves comme aux professeurs des apports d'un apprentissage de langues en IC.

Aussi, les concepts communs aux méthodes de l'IC peuvent se résumer à quelques points :

- 1- les langues sont traitées dans un continuum qui écarte les représentations glottophagiques (petites/grandes langues) mais qui se concentre sur la réalité du linéament linguistique de la famille ;
- 2- on ne saurait résumer le travail en langue à la seule compréhension écrite, le processus d'apprentissage se nourrissant d'une non-étanchéité d'activités, la langue y est par ailleurs travaillée de manière globale et non strictement lexicale ou communicative ;
- 3- le retour à la langue première permet de mesurer les compétences déjà acquises de l'apprenant et de les conforter, source de *désinhibition* comportementale et ciment métalinguistique ;
- 4- le va-et-vient contrastif permet d'opérer des transferts de compétences et de connaissances de langue à langue mais également de langue à discipline ou contenu que prétextent les langues, dans le cadre d'une intégration de discipline en IC¹¹ ;
- 5- la dynamique contrastive bâtit des compétences de *prédictibilité* : l'apprenant sait construire les stratégies menant à retrouver du même derrière les variations, petites ou grandes, qu'il sait décoder et réencoder.

À partir de ces concepts, ou règles méthodologiques, on peut ouvrir des chantiers pédagogiques qui intègrent l'IC et adaptent l'enseignement des langues aux exigences du monde actuel. Nous nous bornerons ici à proposer quelques pistes. Dans chaque zone linguistique, une intégration volontariste du cours de la langue nationale (langue d'enseignement) avec les cours de langues apparentées à cette dernière : par exemple, en France, une initiation aux langues romanes et à leur proximité avec le français - même chose en Italie, au Portugal, en Espagne, en Roumanie, en Belgique... soit sur 42 % de l'espace démographique européen. L'objectif est double : donner conscience à l'apprenant de la réalité du continuum, tout en lui faisant sentir la permanence des différences qui définissent chaque langue. Il en retirera à la fois la capacité de circuler dans les langues voisines et la notion que chacune obéit à sa logique propre et doit donc être apprise avec la rigueur qu'implique sa spécificité.

Autre approche pédagogique riche de possibilités : s'appuyer sur les langues connues de l'apprenant pour aller vers des langues relativement contiguës. Ainsi, dans certains États des États-Unis (Californie, Floride...), l'anglais et l'espagnol sont simultanément maîtrisés par une grande partie de la population. En s'appuyant sur les concepts de rapprochement/différenciation, ces deux langues de base permettent d'aller vers les autres langues officielles (et/ou d'héritage) des Amériques que sont le français, le portugais ou l'italien. Là encore, la méthodologie et le matériel spécifiques restent à construire, à partir des caractéristiques locales.

En Europe, le recours à l'IC permettrait d'aider à la formation plurilingue de toute une série d'enseignements spécialisés (les services, le tourisme...). Dans ce cas, l'objectif est d'aider à construire chez l'apprenant un réflexe d'ouverture, d'attention positive aux autres langues, donc d'acquérir un réflexe d'empathie avec son interlocuteur. C'est là en somme une éthique de l'échange qui est en cause ; elle sera possible en construisant le matériel pédagogique adapté aux diverses situations scolaires.

Dans tous ces cas, l'IC sert à « apprendre à apprendre » les langues, elle se pose comme la garantie d'une approche ultérieure plus précise et plus efficace.

IC : la clef du plurilinguisme. « Qual ten sa lenga ten sa clau¹² »

Lorsqu'en 1913, Jules Ronjat invente et utilise le premier le terme d'IC¹³ dans un contexte nationaliste qui aboutira au conflit franco-allemand, il souhaite, en bon scientifique ainsi qu'en citoyen français et européen éclairé qu'il est, prouver qu'il y a une alternative à la mort des langues ou à leur opposition frontale. Pour le linguiste Ronjat, les langues ne sont ni des « patois », ni des « dialectes étrangers ». Il peut y avoir sur un même espace national différentes langues, il existe dans l'espace européen différentes langues, et cela n'empêche pas la communication, le commerce, la concorde. Cette possibilité linguistique, éthique, politique, c'est l'IC qui la permet.

Le terme et la pratique d'IC vont sombrer dans l'oubli avec le premier conflit mondial, et ne pourront se relever que quelques générations plus tard, lorsque

l'idée d'Europe sera réelle et que se posera à grande échelle la question des langues dans l'espace le plus riche du monde, habité d'un demi-milliard de citoyens aux 27 nations distinctes, aux 23 langues officielles et aux quelque 200 autres reconnues. Les crispations européennes actuelles, les impasses et les fourvoiements que l'on voit vers le repli monolinguisque national et l'élan béat vers la supra langue (en l'occurrence, ici, l'anglais qui n'est pas de Shakespeare) nous montrent que Ronjat n'a pas été lu¹⁴, et que tout reste à faire.

Face à tous les obstacles que nous avons recensés, nous voulons cependant opter pour une attitude optimiste : elle se fonde sur l'enthousiasme du public quand on lui fait découvrir l'IC, qu'il s'agisse des écoliers, des étudiants, des professeurs, des entreprises travaillant à l'international, du grand public... Les ateliers, les démonstrations, les formations à l'IC amènent tous ceux qui y participent à prendre conscience de leurs capacités à circuler dans des langues qu'ils n'avaient pourtant pas - ou peu - apprises, souvent à s'en émerveiller et par conséquent à s'interroger sur les options de communication du monde actuel. L'engagement des équipes et des institutions en faveur de la diversité et du plurilinguisme est ainsi conforté à chaque fois que l'occasion leur est donnée de présenter l'IC.

Se dessine ainsi la feuille de route : construire patiemment les déclinaisons pédagogiques de l'IC qui permettront d'offrir une alternative concrète aux dominances structurelles et idéologiques en vigueur. Au prix de ce travail apparaîtra l'espoir de voir s'instaurer un vrai multilinguisme des sociétés, un authentique plurilinguisme des individus.

Bibliographie

Beacco, J.-C., et Byram, M., 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* ; version intégrale, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf (16 sept. 2010). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Benveniste, C. et al., 1997. *Eurom4. Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

CherVEL, A., 2006. *Histoire de l'enseignement français du XVIIe au XXe siècle*, Paris : Retz, collection Usuels.

Coste, D., « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.

De Swaan, A., 2002. *Words of the World. The Global Language System*. Cambridge : Pluto Press.

Doyé, P., 2005 : *L'Intercompréhension*. Conseil de l'Europe, étude de référence, Strasbourg : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf (16 sept. 2010)

Escudé, P. et Janin, P., 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.

Grin, F., 2005. *L'Enseignement des langues étrangères comme politique publique*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000678/index.shtml> (16 sept. 2010)

Meissner F.-J. et al., 1999 : *EuroComRom - les sept tamis : lire les langues dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension*, Aachen : Shaker Verlag.

Ploquin, F., 1997. « L'intercompréhension, une innovation redoutée », in *Le français dans le monde*, n° spécial (janvier), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, « Recherches et applications ». Paris : Hachette, p. 46-52.

Ronjat, J., 1913. *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, Mâcon : Protat frères.

Teyssier, P., 2004. *Comprendre les langues romanes, méthode d'intercompréhension*, Paris : Chandeigne.

Notes

¹ Molière, *Le Médecin malgré lui*, II, 4.

² En 1999, en France, Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, puis de l'Intérieur, nationaliste convaincu, s'insurge contre la possibilité française de signer la *Charte des langues minoritaires*, perçue comme une opération européenne de dépeçage du monolithe français. Il n'a pas de mots assez durs pour fustiger les patois, ces « langues de bêtes ». Pour ce ministre par ailleurs brillant orateur, « Prôner l'atomisation de notre pays dans une Europe des régions, c'est ne pas comprendre la France comme personnalité structurée et comme acteur de l'Histoire. C'est méconnaître cette grande et puissante réalité qu'on appelle le peuple français qui vibrait déjà à Bouvines, qui se découvre à Valmy et se lève à tous les grands moments de notre histoire. L'Europe se construira à partir des nations. » Jean-Pierre Chevènement, *La Corse au miroir de la France*. Quelques années plus tard à peine, un nouveau ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang, signe les premières circulaires encadrant le bilinguisme précoce et à parité horaire (principe dit « de Ronjat ») français/langues régionales ; Jean-Luc Mélenchon, alors ministre de l'Enseignement professionnel, s'oppose également à ces mesures estimant qu'elles sont guidées par le « terrorisme intellectuel » de groupuscules régionalistes et « fondamentalistes » aux « racines historiques sulfureuses » (*Journal Libération* du 4 décembre 2001).

³ Par exemple, les cours d'un Patrice Pognan, qui enseigne le tchèque comme l'une des variantes des langues de la famille slave à l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO, Paris).

⁴ Molière, *Le Malade imaginaire*, III, 10

⁵ Cf. *Rapport Eurydice, Chiffres clefs sur l'enseignement des langues en Europe, 2008*, Commission Européenne, p. 62.

⁶ « L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que [...] 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*, p. 11.

⁷ *L'Express*, 24 juillet 2003.

⁸ La tradition orale attribue cette phrase à Mahomet lui-même ; elle apparaît semble-t-il écrite pour la première fois en Occident dans les *Essais* de Francis Bacon (1625).

⁹ « L'intercompréhension est née trop tôt. Dans un contexte où la perspective plurilingue ne s'était pas encore constituée en corps de doctrine éducative. », Jean-Claude Béacco, *Préface à Le Point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, op. cit. p. 6.

¹⁰ Nous renvoyons au chapitre IV de notre ouvrage, *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme, CLE international, avril 2010*, pp. 95-108, pour la description des principaux outils en intercompréhension.

¹¹ C'est ainsi le cas pour la méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes *euromania* (www.euro-mania.eu) qui, au-delà de la simple *ruse* curriculaire, permet une

triple inscription dans le milieu scolaire : par la langue source (7 langues possibles) ; l'initiation aux langues ; les champs disciplinaires concernés (au nombre de quatre : mathématiques ; sciences du vivant et de la terre ; technologie ; histoire).

¹² Celui qui maîtrise sa langue possède la clef. Sentence occitane du prix Nobel de littérature Frédéric Mistral.

¹³ Cf. P. Escudé, « Origine et contexte du terme d'intercompréhension chez Jules Ronjat », *Revue Redinter n° 1* « épistémologie », à paraître.

¹⁴ Outre son ouvrage traitant de l'intercompréhension dans une langue polynomique (l'occitan) et entre langues de mêmes familles (occitan et franco-provençal), Ronjat édite la même année 1913 sa seconde thèse, génial ouvrage sur le bilinguisme précoce à parité : *Le Développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, Paris, H. Champion, 1913. Las, l'exemple franco-allemand étant largement malvenu en France en 1913, Ronjat et son épouse doivent s'installer en Suisse. La France ne reconnaîtra de bilinguisme précoce à parité horaire dans ses textes officiels qu'en 2001, et strictement dans le cadre français/langue régionale (occitan, breton, basque, catalan, corse, alsacien...).

Dates de soumission/acceptation : 18 juillet 2010 - 25 juillet 2010