

Colloque international de Lisbonne

6,7,8 septembre 2007

Diálogos em intercompreensão,

Organisateurs : Filomena Capucho, Adriana Alves P. Martins, Christian Degache, Manuel Tost

www.dialintercom.eu

Programme Euromania :

un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension.

Pierre Escudé

IUFM Midi-Pyrénées, Toulouse - France

« Il me paraît essentiel de montrer aux gosses qui sont l'Europe, que dis-je, le monde de demain, que les langues ne s'arrêtent pas aux frontières, que les hommes ont les mêmes aspirations de vie, une vision du monde souvent proche : à la fin de la pluie, un Français voit un arc-en-ciel là où l'Anglais voit un arc de pluie (rain-bow), l'Italien un arc du dauphin (arcobaleno), l'Occitan un arc de soie (arc-de-seda)... Il y a bien quelques différences mais ce qui les unit est plus fort. Par les temps qui courent, je ne crois pas qu'on puisse faire l'impasse de le rappeler. »

Jeanine Medelice

Professeur en lexicographie romane, Université Stendhal Grenoble-III,

mai 2007

La connaissance théorique et didactique actuelle des langues, doublée de l'inscription de nos états au sein d'une Europe de plus en plus intégrée, permettrait une nouvelle approche de l'enseignement des langues. Ainsi, le *Cadre Européen Commun de Référence des Langues* est désormais un ouvrage de référence reconnu par chaque politique nationale scolaire. Cette première plate-forme commune invite à un apprentissage langagier en rapport immédiat avec la sphère culturelle dont trop souvent elle a été désolidarisée. Elle inscrit enfin la langue dans une dimension d'ouverture au multilinguisme. Or, nos institutions scolaires peinent à mettre en place des curriculums intégrant *l'intercompréhension* comme un vecteur dynamique et efficace d'apprentissage des langues, des disciplines, des cultures et des savoir-faire. Comment comprendre ce paradoxe ? Quels enjeux de politique scolaire cela engage-t-il ? Comment faire sauter ces verrous ?

Un élément de réponse possible consiste en la mise à disposition d'outils nouveaux. Le programme européen *Euromania* souhaite promouvoir les avancées du *CECRL* en apportant un support pédagogique mixte (papier et site web) d'un nouveau genre. Adressé à un public de jeunes apprenants (trois dernières années du cycle élémentaire), *Euromania* est une méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes. L'utilisation transdisciplinaire des langues de même famille, le travail en langue mené sur des modules de compétences et de connaissances communs, l'objectif de maîtrise des codes de langue source, les passerelles interculturelles, sont autant d'éléments facilitant l'inscription curriculaire de ce programme novateur dans les pays concernés (Espagne, France, Italie, Portugal, Roumanie). Quelles sont les visées didactiques appréhendées par ce programme ? Quelle démarche pédagogique induit-il concrètement ? Au terme de sa première expérimentation, quelles leçons tirer de cet outil qui mise sur l'intercompréhension des langues pour développer aussi l'horizon d'une conscience européenne ?

Présupposés du programme :

Le programme Euromania est né d'un constat mêlant des considérations venues de sphères distinctes : considérations langagières, socio et psycholinguistiques, culturelles et politiques.

Considérations langagières tout d'abord. Je suis capable de comprendre un locuteur « étranger » si je conçois des passerelles entre nos langues. Ces passerelles peuvent être d'ordre strictement langagier : ainsi, un locuteur espagnol voit écrit « la gata blanca canta un aire », c'est pour lui de l'espagnol, alors qu'il s'agit d'occitan. Un locuteur français lit l'extrait suivant de langue portugaise : « o sistema burocrático italiano », il n'est pas perdu et se sent presque chez lui. Notons aussitôt trois choses : tout d'abord, il s'agit de langue, et non de mot ; en cela, rendons grâce à Humboldt pour qui « la langue précède le lexique ; le lexique procède de la langue ». En langue, le contexte est plus immédiatement facilitateur. Deuxième chose : il y a un décodage culturel important car les mots, le contexte, facilitent en moi l'appréhension de la chose dite. Troisième effet : il y a un besoin, un appétit de communication, lui aussi facilité par le fait que le premier contact avec la langue dite « étrangère » soit motivé, positif aussi car il a fonctionné dans un cadre de nécessité, le cadre scolaire. Je suis capable de trouver du même dans la langue de l'autre. En retour, l'autre est capable de trouver du même en moi. Cette communication presque instantanée a créé chez les locuteurs les compétences de base de la compréhension partagée.

Considérations socio et psycholinguistiques ensuite. Nos langues sont distinctes. Elles le sont entre autre parce que nos nations sont bâties sur ces distinctions, et ont joué de ces oppositions pour se renforcer, s'identifier, s'opposer. On connaît, des deux côtés des Pyrénées, le vieux mot de Nebrija : « la lengua es compañera del imperio ». Ainsi, aujourd'hui encore, une langue de même famille est-elle traitée d'étrangère ; ainsi, on réduit, on minorise, on amène au silence des langues sur le territoire même où elles sont parlées. L'Europe politique, née des cendres des nations européennes en conflit, a marqué sa politique langagière dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* : comment pourrait-il y avoir de langues « étrangères » dans un espace partagé, sinon des langues « nationales » et « régionales ». Notons par exemple pour la France que c'est en 1951 qu'une première loi a autorisé l'enseignement en « langues régionales », en 1954 que la première expérimentation d'enseignement d'une « langue étrangère » s'est faite au primaire – langue espagnole. Un enfant qui apprend dans une école que la langue de sa famille, de son territoire d'origine, est un patois, une sous-langue, une non-langue, apprend différemment qu'un autre. Un élève portugais d'origine qui apprend le portugais dans des conditions d'apprentissage minorisantes n'apprend pas de la même façon que dans un cadre valorisé, ou tout au moins normalisé (Dalgalian). Ces phénomènes psycholinguistiques et sociolinguistiques connus de tous n'ont pas que des conséquences sur le traitement des langues, mais aussi sur ce qui est appris, c'est-à-dire fondamentalement sur les notions acquises et les compétences requises. Apprendre comme une langue notre langue de base, c'est-à-dire pouvoir la manipuler, la comparer, l'analyser, la confronter à d'autres, a fortiori de même famille, permet d'assurer durablement la maîtrise de la langue première, et de fonder précocement les compétences métalangières, ces réflexes et capacités de passage de langue à langue.

Considérations culturelles et politiques enfin. Notre Europe politique comprend, selon les chiffres communautaires, quelques 45% de sa population qui a une langue de famille romane comme langue première. La langue romane est aussi une langue très largement employée comme langue seconde. Elle est, dans le monde, considérée comme l'une des premières langues « hypercoefficiente » (Cassen), avant l'anglo-américain. Plus prosaïquement, apprendre à des enfants petits qu'ils partagent une culture commune, un espace politique commun décliné en une géographie, une histoire, une langue une et clivée, plus encore des légendes, des mythologies, des corpus savants et populaires qui ont tant de choses en commun, et pour tout dire des chansons, comptines, jeux de doigts, berceuses, jeux de cours de récréations communs..., apprendre cela n'est pas

inopportun. Le délaissé crée de l'incompréhension, de la réaction : qu'est-ce que l'Europe si cela doit être une accumulation d'étrangers les uns aux autres ?

De grands freins existent. On se rappelle que Frédéric Mistral, auteur de l'Union Latine des années 1860-1910, était traité chez lui de « boche du sud » - le « boche » est l'injure réservée par les Français aux Allemands. Raviver des langues qui ne sont pas la langue monolithique de l'Empire est une trahison. Certes, à la fin de trois conflits nationalistes mondiaux, la poétesse chilienne Gabriela Godoy, premier Nobel de littérature féminin, prit le nom du Nobel de 1905 pour sien : Gabriela Mistral, en hommage posthume à son œuvre, son action. Les nationalismes ne sont pas morts, l'instrumentalisation de l'étrangeté résiste, mais aussi le poids de la « tradition du tiroir » dans nos écoles, comme dans nos programmes nationaux. Ainsi en France, mais chacun de nos pays peut en faire le constat, la place des langues est délaissée ; l'intercompréhension négligée, sinon inconnue. On dira : c'est parce que nous n'avons pas de théorie de l'intercompréhension ; ni surtout d'outils à la disposition des ministères et des classes. C'est en partie vrai ; mais c'est en partie faux. Grâces soient rendues aux organisateurs de ce Colloque de Lisbonne pour permettre d'en présenter certains.

Méthode, public, outil :

Dans un premier temps, il s'agit de travailler sur de l'écrit. Cela peut paraître très curieux, voire contradictoire avec les apprentissages de langue qui sont avant tout considérés comme des fréquentations de situations orales. Il n'y a pas concurrence entre oral et écrit. Nous partons d'un constat : c'est à l'écrit que la langue fossilise le maximum d'informations ; la langue n'y est pas perturbée par des accentuations, des intonations, elle apparaît seulement dans son contexte, hors des contingences de son émergence. L'écrit, par ailleurs, sera verbalisé plus tard – grâce aux ressources mises en ligne. Dans un sens, l'écrit n'est que de l'oral ritualisé ; c'est ainsi qu'il offre une norme appréciable par tous, et qui retrouve tous les traits de ses variations lorsqu'il est à nouveau parlé, ou lu. Mais l'écrit, surtout, n'est jamais déconnecté d'une situation d'information : légende, texte descriptif d'une photo, d'une carte, d'un schéma ; l'écrit restera toujours attaché à un sens - ou à une recherche de sens - notionnel. Enfin, nous assistons actuellement à un retour en force de l'écrit, notamment grâce aux nouveaux modes de communication – internet, messagerie, etc... Dans un contexte scolaire d'apprentissage notionnel, l'expérimentation montre que le passage à l'écrit est toujours réalisé comme une performance naturelle, toujours nécessaire.

Autre élément essentiel du contexte méthodologique : la précocité du public. *Euromania* s'adresse à un public de fin d'école primaire (de 8 à 11 ans). Ce n'est pas un public d'une précocité extrême, certes ! On sait que la première fréquentation de langues nouvelles doit intervenir dans les premiers temps scolaires où elle s'élabore et se bâtit. Mais sur ce point, le constat est double. D'une part, les instructions officielles, programmes ou recommandations académiques ou nationales, instruisent un enseignement obligatoire de langues vivantes à partir de 7/8 ans (Porcher, Truchot). On reconnaît des progrès substantiels dans l'avancement de l'âge de première fréquentation régulière d'une nouvelle langue vivante ; mais l'on déplore en amont des modalités ou des objectifs peu contraignants ou structurants, sans doute dus au problème important de l'impréparation des enseignants. D'autre part, cet âge de départ est nécessairement élevé puisque l'on travaille sur des données notionnelles, que l'on bâtit des compétences métalangagières. Ces compétences ne peuvent être fondées qu'avec la distance d'analyse requise par une assimilation première des données du langage et de la langue source, au moment de l'avènement des opérations concrètes (Piaget/Chomsky).

Le dernier élément important de l'outil proposé est qu'il fonctionne en utilisation transdisciplinaire du langage (Py, Dalgalian). Ainsi, la langue nouvelle n'est pas langue-objet, comme bien souvent cela est considéré dans les programmes, mais bel et bien langue-sujet. Proche du CLIL à bien des endroits, la méthodologie de l'UTL insiste davantage sur l'aspect manipulatoire du langage, son insertion au cœur de la démarche notionnelle et disciplinaire, son inscription dans le jeu des langues. C'est aussitôt plusieurs langues qui sont en jeu avec l'UTL : la fréquentation de plusieurs langues de même famille dans le même temps d'exercice met en place la notion de langage, ce qui est dit au-delà des formes que prennent telle ou telle langue (Petit).

Ainsi, le principe du programme *Euromania* est-il de construire des compétences disciplinaires via la fréquentation concrète et assidue de langues de même famille. Cela a déjà été exploré, avec le succès que l'on sait. (*EuRom 4* ; *EuroComRom* ; *Galatea/Galanet* ; *Itinéraire Romans...*). Mais dans le même temps, son principe réside immédiatement dans le fait de construire des compétences d'intercompréhension langagières et de fonctionnement métalinguistique grâce au support scolaire nécessaire. La manipulation des langues mène à la construction de la notion disciplinaire ; la manipulation de la notion disciplinaire mène à la saisie du fonctionnement du langage, à des compétences d'intercompréhension de langues de même famille.

Un exemple concret d'*Euromania* : « le mystère du mormoloc »

L'outil *Euromania* se donnera sous une forme mixte : fichier papier de 20 modules disciplinaires, plus un « portfolio » qui récapitulera les éléments de langue et métalangue, plus un livre du maître, et un site web donnant des ressources orales, théoriques et pédagogiques aux utilisateurs.

Nous pouvons proposer un exemple concret avec le module premier, qui traite de sciences et biologie. « Le mystère du Mormoloc » est son titre, donné sous forme d'une énigme – langagière et notionnelle. Qu'est-ce que le Mormoloc ? (pour des non roumains, c'est une vraie énigme) ; en quoi consiste son énigme ? Le module est construit en 6 pages.

- Les pages 1 & 2 - « Observe et découvre » - comprennent autant de langues que de documents présentés. Il s'agit ici de faire émerger un problème, un questionnement notionnel, résumé sous la forme de l'énigme du titre. L'exploitation croisée des documents permet de formuler des hypothèses qu'il s'agira de valider, ou d'invalider. Le travail se fait dans la langue de classe, dans le temps imparti à la discipline scientifique en question.

- La page 3 - « Raisonne et explique » - s'inscrit dans la démarche de validation des hypothèses. Le guidage du maître, à partir des documents précédents, amène la classe à la solution experte. On retrouve ici le contenu de n'importe quel livre de sciences européen pour un public du même âge. On aura remarqué qu'à la différence avec ces livres-là, le fichier ne donne pas la solution du module : « le mystère du Mormoloc » a été à construire, il ne s'est pas intitulé « métamorphose du vivant », ou « du têtard à la grenouille ». La confrontation entre situations de départ, hypothèses, et solution experte, a du passer par une verbalisation effectuée dans la langue source, mais fortement teintée des expressions des autres langues romanes.

- La page 4 – « Allons plus loin » - est en vis-à-vis de la précédente. On accède à la notion nouvelle par un repérage de mots des pages 1 & 2 faisant apparaître dans ces « mots croisés » le mot d'*amphibie*. On approfondit la notion, passant de la métamorphose du vivant à celle de l'amphibie, ouvrant ainsi aux questions nouvelles de nutrition, de locomotion et de respiration. Les documents sont pour ces deux pages dans la langue d'usage de la classe. Les 4 premières pages suivent la méthode expérimentale : représentations initiales - « ce qu'on sait déjà » - ; le nouveau problème, - le mystère du « mormoloc » - ; les hypothèses à infirmer ou confirmer ; la confrontation à la solution érudite et la conclusion - « ce que j'apprends ».

- Les pages 5 & 6 : « passerelles entre nos langues ». On met ici en place la comparaison entre langues au travers d'un texte commun, la fable d'Esopé de « la grenouille et du bœuf », donnée dans sa version latine (texte patrimoine) et dans les

langues fréquentées aux premières pages – sauf la langue d’usage de la classe. Nous posons les conditions de la construction des premières notions d’intercompréhension, ainsi que des compétences métalangagières. On va d’abord produire, dans la langue manquante qui est la langue source, le texte de la fable ; pour se faire, on doit activement se servir des autres textes. Un relevé guidé de lexique ou de segments de phrase – entre autre une « ribambelle de mots » reprenant la forme de « grenouille » et de « têtards » au singulier et au pluriel dans les diverses langues traversées - indique les principaux points que ce module souhaite éclairer.

- La page 7 récapitule les tâches langagières induites par les phénomènes de langue qui parsèment les documents des pages 1, 2, 5 et 6, offrant trois entrées :

- phénomène de « macro-forme » : « la forme informe » : le module a travaillé sur un relevé de formes, une production d’écrit, autour de la notion langagière de l’un et du multiple. Il ne s’agit pas ici de donner une impossible synthèse sur le singulier et le pluriel dans les langues romanes, mais d’aller vers l’observation suivante : chacune de nos langues a besoin d’un marqueur pour indiquer le nombre. Quel est-il ? Qu’indique le marqueur ? Quels groupes de langues se forment à ce sujet ? (langues occidentales avec la flexion consonantique, le plus souvent du –s ; langues orientales, italien et roumain, avec une flexion vocale).

- phénomène de « micro-forme » : « palanca » ; ici le phénomène linguistique de graphie/phonie donnant au groupe –lh- portugais et occitan la même fonction que le –gl- italien, –ll- catalan, –ill- français, –j- espagnol.

- phénomène de l’unité lexicale, le degré zéro de la langue : « découvre avec Roman » - Roman étant la mascotte du fichier – faisant découvrir comment se dit « bonjour » et « au-revoir » dans chacune de nos langues, ainsi qu’en latin. L’aspect culturel, déjà vu dans le texte patrimoine, se retrouve en conclusion avec des actes de paroles quotidiens et communs.

Le port-folio récapitule tous les points de langue (« la forme informe » ; « palanca » ; « découvre avec Roman ») et renvoie pour leur construction à toutes les occurrences des 20 modules bâtis.

Le site web est prévu pour donner des batteries d’exercices de compréhension, de production, de plus de fréquentation de langues, de plus de langues, ainsi que toutes les formes verbalisées des formes écrites rencontrées.

Le livre du maître, non contraignant, offre des pistes d’exploitation du fichier, des prolongements, des constructions de séquences possibles. Chaque module est isolé, autonome : on peut cependant suivre des parcours de classe qui prendront en compte ou

l'entrée notionnelle, ou l'entrée culturelle, ou enfin l'entrée de compétence d'intercompréhension.

Finalités

Les auteurs en sont encore à la phase de rédaction des modules. Le va et vient entre théorie des apprentissages, démarche cognitive, réflexion philologique, et création didactique, nourrit la construction de l'outil. Chaque module amène une relecture des modules précédents : les phénomènes de langue s'éclairant avec les textes donnés au cours des notions disciplinaires traversées, des éléments culturels donnés. Cependant, on ne perd pas de vue qu'il convient de conserver une très grande clarté des objectifs.

La compétence visée est celle de l'intercompréhension écrite. Mais on peut l'évaluer grâce à la compétence de production orale et/ou écrite dans sa propre langue. L'écrit des langues de même famille devient ainsi l'un des fondements de la production orale en sa propre langue, et, nous le souhaitons, dans des langues plus précises de même famille.

Les auteurs souhaitent que les élèves soient amenés davantage à savoir ce qu'est la langue en faisant de la langue, comment procède le langage en traversant les langues : lois de fusion et de diffraction, notion de continuum langagier, de situations d'élocution et de production, enfin, aspects culturels de la langue...

La langue n'est pas un objet disciplinaire de plus. Ce n'est pas qu'un code de communication ; ni un esperanto, ni un globish. Ce n'est pas un phénomène culturel, supplément d'âme en une Europe qui devrait être strictement vouée à la compétition et à l'efficacité économique. Elle n'est pas plus un moteur grammatical valant pour lui-même. La langue est la personne qui la parle ; l'espace et le temps de sa production, de sa diffusion, et le texte d'Esopé nous en convainc, l'espace et le temps long qui résistent après sa production : en cela, la trame irréductible de la société européenne. Les auteurs souhaitent, par cet outil de plus, et à bien des égards sans doute novateur, se mettre au service des nouvelles générations, si seulement les générations d'aujourd'hui décident que l'intercompréhension est une compétence décisive à bâtir et à transmettre pour l'Europe et les européens de demain.

Bibliographie succincte.

Agar Didier, *Palancas, fiquièr autocorrectiu d'entraînement ortografic*, La Poesia, Toulouse, 2002.

Allières Jacques, *Manuel de linguistique romane*, Honoré Champion, Paris, 2001.

- Bec Pierre, *Manuel pratique de philologie romane*, 2 tomes, Picard, Paris, 1970.
- Blanche-Benveniste Claire et alii., *EuRom 4*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Blanche-Benveniste Claire et Valli André, *L'Intercompréhension : le cas des langues romanes*, numéro spécial du « Français dans le Monde », janvier 1997.
- Bourciez Edouard, *Elements de linguistique romane*, Klincksieck, Paris, 1910.
- Cassen Bernard, « L'hypercoofficialité des langues romanes », *Le Monde diplomatique*, janvier 2005.
- Dalgalian Gilbert, *Enfances plurilingues*, L'Harmattan, Paris, 2000.
- Humboldt Wilhem von, *Sur le caractère national des langues et autres écrit sur le langage*, Points Seuil, 2000.
- Lapierre Jean-William, *Le Pouvoir politique et les langues*, PUF, Paris, 1988.
- Meissner Franz-Joseph et alii, *EuroComRom – les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension*, Shaker Verlag, Aachen, 2004.
- Perregaux Christiane, *Les Enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Peter Lang, 1994.
- Petit Jean, *L'Immersion, une révolution*, Jérôme Do Bentzinger, Colmar, 2001.
- Piaget Jean et Chomsky Noam, *Théories du langage / Théories de l'apprentissage*, débat de Royaumont, Points Seuil, 1979.
- Porcher Louis, Groux Dominique, *L'Apprentissage précoce des langues*, PUF, Que sais-je ? n°3289, 1998.
- Py Bernard, « Discours et construction des connaissances en L1 et L2 », in *Actes de l'université d'automne, IUFM d'Alsace*, « former les enseignants des classes bilingues », Ministère de l'Education Nationale, 2002.
- Schmidely Jack et alii, *De una a cuatro lenguas – del español al portugués, al italiano y al francés*, Arco Libros, Madrid, 2001.
- Teyssier Paul, *Comprendre les langues romanes, méthode d'intercompréhension*, Chandeigne, librairie portugaise, Paris, 2004.
- Truchot Claude, « Les politiques éducatives en Europe », in *Actes de l'université d'automne, IUFM d'Alsace*, « former les enseignants des classes bilingues », Ministère de l'Education Nationale, 2002.