

**Actes du colloque interacadémique et interdegré - « Langues des élèves, langues de l'école. »**  
**(Mercredi 14 octobre 2015, ESPE de Genevilliers), 2017, 110-115.**

L'intercompréhension : une approche plurielle et intégrative.

*Euro-mania* au service des apprentissages pour des élèves allophones.

« L'allusion aux enfants de migrants est fréquente : ces enfants ont en effet servi à montrer que les difficultés d'adaptation qu'ils rencontraient à l'école étaient au fond des difficultés rencontrées à de moindres degrés par tous les enfants, et que si l'école était mal adaptée aux enfants migrants, c'était peut-être qu'elle était mal adaptée à tous. »<sup>1</sup>

A l'Ecole, apprentissage des codes, transmission des connaissances, construction des compétences : tout passe par le français, langue de scolarisation. Les enseignants du CASNAV savent que ce français langue de scolarisation n'est pas la langue des élèves, car il n'est pas la langue des enfants. Non pas qu'ils n'aient pas de compétence langagière, qu'ils soient de ce fait à considérer comme « illettrés », mais qu'ils ont d'autres compétences langagières. Tout le travail se passe donc en langues : dans la didactisation du contact entre langue(s) source(s) et langue cible, qui est le français. Avoir conscience de ce hiatus entre langues et compétences pour le didactiser sont deux éléments essentiels et nécessaires pour les enseignants de CASNAV. A bien y réfléchir, savoir que la langue française est une langue, qu'elle n'est pas unique, que le français langue de scolarisation peut être éloigné ou étranger pour un bon nombre de nos élèves, que les langues sont au cœur de l'éducation, devrait être le b-a-ba de tout enseignant : car ce sont en effet les langues qui sont le lieu des apprentissages.

Le programme *Euro-mania* a été constitué pour donner conscience de ces hiatus entre langue de scolarisation (c'est-à-dire la langue du maître, parfois la seule langue que maîtrise le maître), langues de même système (le système roman : ici, le portugais, le castillan, le catalan, l'occitan, le français, l'italien, le roumain) et les compétences ou/et contenus disciplinaires à acquérir (mathématiques, sciences, technologie, histoire et géographie, ici au nombre de 20 leçons, propres aux programmes officiels des 5 pays concernés : France, Espagne, Italie, Portugal, Roumanie). Ce programme est constitué d'un fichier de l'élève (dont l'emploi peut aisément être commun à un manuel) et un site web qui donne, gratuitement, l'ensemble des 20 leçons (de 8 pages chacune), dans leurs entrées en 6 langues de scolarisation (nous travaillerons en France avec le français langue de scolarisation), toutes

---

<sup>1</sup> Claire Benveniste, « La question du handicap linguistique, une révision », 1987, in Marie-Noëlle Roubaud, *Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, TRANEL, université de Neufchâtel, 2013-58, 311.

les données en langues enregistrées à l'oral, un livre du maître, un portfolio qui récapitule les quarante entrées langagières communes travaillées dans le système linguistique roman<sup>2</sup>.

« Donner conscience de ces hiatus » signifie une prise de risque pour les maîtres, qui souvent préfèrent dérouler les programmes sans partir de ce qui est premier : l'état de compétence ou d'incompétence qui est celui de leurs élèves. C'est en effet à partir d'une « situation problème » que la leçon démarre. Ainsi, pour la leçon<sup>1</sup> intitulée *Le Mystère du « mormoloc »*. La première page du manuel *Euro-mania* au sommet de laquelle se trouve l'onglet « sciences » dans les 7 langues envisagées, au bas de laquelle se trouve en lettres le chiffre « un » dans le même ordre géolinguistique<sup>3</sup>, donne à voir plusieurs photos d'animaux sur un fond de trame verte (la couleur choisie pour la matière *sciences*) et le titre déjà signalé. Tous ces éléments stimulent la description de la part des élèves : la première consigne venant du professeur sera toujours : « je vous ai distribué un document : regardez-le bien. Décrivez-le moi ! » Ce travail de description, en interaction entre élèves et guidée toujours par le maître, permet de faire émerger la « situation problème » : on parle bien d'animaux (un escargot, un chat, une grenouille...), on est donc bien dans la *bio-logie*, mais qu'est-ce que ce « mormoloc », et quel est son mystère ? Des élèves connaissant le roumain pourront aussitôt comprendre ce que signifie « mormoloc » : têtard. Mais pour autant, sauront-ils expliquer ce qu'est son mystère ? L'émission d'hypothèses (avec utilisation de la langue qui l'explicitent : le conditionnel, les modalisateurs attendus : sans-doute, peut-être, je crois que, je pense que...) permet tout à la fois de faire un travail de langue et d'explicitier, puis d'exploiter, le niveau de connaissance et de compétence (d'inconnaissance et d'incompétence) de chaque élève, du ou des groupes.

Les pages 2 et 3 sont intitulées « observe et découvre ». Elles donnent de 5 à 7 documents de travail : chacun est rédigé dans une langue distincte du système roman : jamais les langues ne sont « mélangées ». Le principe d'*étanchéité* est particulièrement important en intercompréhension puisqu'il ne s'agit pas d'inventer un nouvel esperanto, mais bien de décrire, connaître et produire chaque langue dans sa spécificité, celle-ci se découpant sur l'horizon commun du système matriciel des langues romanes<sup>4</sup>. Le maître peut distribuer à chaque groupe de 2 élèves un document précis (de ce fait, les élèves n'ont pas, dans un premier temps, l'ensemble des 5, 6 ou 7 documents) avec pour

2 Pour plus de précision sur le fonctionnement du manuel *Euro-mania*, voir la présentation qui en est faite dans ces *Actes* ainsi que : P. Escudé, « Les enjeux d'un manuel européen plurilingue ; présentation d'une méthode européenne », *Colloque Européen didactique du plurilinguisme (8-13 ans)* IUFM Midi-Pyrénées / Université de Toulouse II – le Mirail, [www.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu), 2008 ; « Intercompréhension entre langues affines et didactique du FLE : de la langue unique au plurilinguisme, une révolution dans l'apprentissage scolaire » – Actes des 43<sup>e</sup> et 44<sup>e</sup> rencontres de l'ASDIFLE, *Les cahiers de l'asdifle*, n° 21, 181-191, 2010 ; « Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire », *Redinter 2, revue d'intercompréhension*, sous la direction de Christian Degache, <http://www.redinter.eu/web/files/revistas/43intercomprensao2.pdf>, 93-117, 2011 ; « De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe », *Tréma* [En ligne], 42 | 2014, mis en ligne le 01 novembre 2016 ; <http://trema.revues.org/3187>.

3 Nous tenons à cet ordre qui va de portugais à roumain en passant par espagnol, catalan, occitan, français et italien. Souvent, le traitement de langues en « intercompréhension » n'organise pas le *continuum* langagier du système et ainsi perd une occasion formidable d'en montrer la cohérence interne et la dynamique.

4 Pour comprendre ce système et la méthodologie de l'intercompréhension, voir P. Escudé & P. Janin, *L'Intercompréhension, clef du plurilinguisme*, Paris, CLE international, 2010.

consigne les propositions de travail suivantes : « Elèves X et Y : je vous ai distribué le document 1. Vous en êtes responsables auprès de la classe. Je vous demande deux choses. La première chose : regardez bien ce document, et décrivez-le. Vous le décririez à voix haute pour toute la classe. Deuxième chose : quelle activité ce document induit-il ? »<sup>5</sup> Les 5 ou 8 minutes de recherche passées, chaque groupe d'élèves décrit « son » document ; il y a reprise pour parvenir à une description globale partagée par tous, puis à une activité possible. L'ensemble des nombreuses expérimentations du manuel tend à prouver que les élèves ne sont pas obnubilés par la langue du document (elle peut être d'ailleurs le français), mais par la consigne : il s'agit bien de décrire un document, et de proposer une activité qui en tire un sens actif. En revanche, les élèves ayant des compétences dans ces langues romanes (on pense en priorité au roumain, au portugais, mais aussi au catalan ou à l'occitan pour des élèves gitans) peuvent s'avérer ici immédiatement « bons lecteurs ». Mais ces compétences de bons lecteurs ne sont pas forcément des aides pour expliciter ce que dit et qu'induit chaque document.

La phase d'observation et d'analyse passée, chaque document étant à son tour exploité – le manuel a pris soin de proposer des documents aux typologies diverses : représentations d'enfants, activités ludiques, schémas, photos, descriptions scientifiques... - le professeur resserre l'ensemble des propositions des élèves autour de la phase « scientifique » finale qui a pour nom, à la page 4 du manuel, « raisonne et explique ». Trois questions, proposées par le maître à la classe, synthétisent l'ensemble des données ventilées par les descriptions : après la phase d'émission d'hypothèses, validation et invalidation, formulations et reformulations (on peut même penser à des phases intermédiaires, hors temps de séance, de documentation, d'expérimentation, etc.), on passe désormais à la phase de stabilisation du savoir, construit à partir des documents, des observations et analyses : le mystère du mormoloc, c'est que contrairement aux mammifères qui saturent les autres documents, le batracien anoure a une reproduction indirecte qui s'appelle ... métamorphose. Document de synthèse, mots-clefs, trace écrite finale proposée closent la leçon.

Que s'est-il passé ? On a bâti une leçon du programme national en manipulant la langue de scolarisation (le français, qui est langue des consignes, du maître, de la description des documents proposée par les élèves, de la reformulation, etc.) qui parle *sur* des documents eux-mêmes proposés dans bien d'autres langues. Ces langues ensemble vectorisent le savoir. Le savoir n'est pas dans une langue, n'est pas une langue. Le contenu, le concept construit ou atteint (la métamorphose du batracien anoure) est *médiatisé*, formulé, par des langues. Pour atteindre ce savoir, il faut passer par ces médias, notamment par le biais du média principal, le français, qui est langue d'hypothèse, d'essai, toujours étayé par le maître. Si le savoir n'est pas atteint, il faut alors remédier, *faire remédiation* par un autre média : l'ensemble des autres langues proposées. Certes, ma classe d'élèves allophones n'a sans doute

---

5 Ce genre de consignes semble compliqué dans sa formulation. Parler une langue claire, haute, à des élèves est une marque de respect et de confiance que les élèves apprécient. On pourra dans un premier temps (faire) expliquer la consigne : « quelle activité ce document induit-il ? » : « à partir de ce document, je suis en activité : je dois faire quelque chose, mais quoi ? ». On remarquera que la description mène toujours à une action de classe et de langue.

pas ces langues romanes dans son lot de compétences langagières. Mais mes élèves ont une langue source (ou plusieurs dans certains cas), qui quoique éloignée du système des langues romanes dans le « pire des cas », fait paraître un creux, un hiatus entre elle et la langue cible. L'intérêt de la méthodologie de l'intercompréhension est que ce hiatus n'est jamais frontal : il y a remédiation, circulation langagière dans l'espace du système des langues envisagé, et de fait passage de langue source à langue cible par le biais de la *langue pont*. Or, cette langue pont est davantage un « système pont », c'est-à-dire un espace global, systémique. Ce n'est pas sur un fil que l'élève passe de langue à langue, mais sur une passerelle assez large : sur ce canal large, se conçoit le fonctionnement de la langue indo-européenne (sujets, verbes, compléments, temps, personnes, genre, nombre, aspects, etc.). Ces éléments sont envisagés dans la seconde partie de la leçon, en deux groupes. Le premier s'intitule « pont ». Il s'agit ici d'observer les petits éléments de distinction graphique qui occultent (ou révèlent) la similarité de forme pour l'ensemble des variantes langagières du même système. Ainsi, par exemple, le curieux accent circonflexe que l'on trouve en français :

PT	ES	CA	OC	FR	IT	RO
Castanha	Castaña	Castanya	Castanha	Châtaigne	Castagna	Castană
Castelos	Castillos	Castells	Castèls	Châteaux	Castelli	Castele
Conquistas	Conquistas	Conquestes	Conquistas	Conquêtes	Conquista	<i>Cuceriri</i>
Pescadores	Pescadores	Pescadors	Pescadors	Pêcheurs	Pescatori	Pescari

Il ne s'agit évidemment pas de donner un tableau entier et renseigné, mais de faire compléter un tableau qui organise les observations langagières. Les mots qui renseignent le tableau ont été trouvés en grande partie dans les documents des premières pages de la leçon, puis dans la partie plus « langagière » qui la suit : textes (historiques, fables, poésies...) qui, à partir de la thématique disciplinaire donnée, développent les capacités d'observation et de comparaison des élèves. Les 20 leçons proposent donc 20 ponts : nos 7 langues sont évidemment distinctes, mais ces distinctions sont *prédictibles* car répondent à des occurrences que je peux observer, comprendre, expliquer. La prédictibilité est l'une des conditions de « maîtrise » des langues : c'est parce que la langue suit une certaine « norme » que je peux l'anticiper, l'inventer. Ainsi, dans nos langues romanes, tous les néologismes verbaux sont évidemment du premier groupe : podcaster, liker, scanner, etc. Ainsi les erreurs (nous disons, vous \*disez ; il a \*mouru, etc.) sont en réalité de bonnes hypothèses langagières que l'usage curieux de la langue a détourné de leur droit chemin !

La seconde série s'intitule « la forme informe », c'est-à-dire : la forme d'un mot, d'une phrase, donne une information pour en comprendre le sens. Il s'agit ici d'observer comment chaque langue encode des informations nécessaires et communes au système, comme par exemple dans notre première leçon le nombre (le singulier et le pluriel) :

La grenouille / Les grenouilles

La rana / Las ranas

Broasca / Broaștele

La rana / Le rane

A rã / As rãs

La rana / Las ranas

Nous n'avons même pas donné le nom des langues employées ! Les élèves ici peuvent donner un grand nombre d'observation. Il y a deux formes : car l'une donne l'indication du singulier (la première), l'autre du pluriel (la seconde). Certains élèves peuvent signaler que « leur langue » propose le *duel* (même s'ils ne l'expriment pas ainsi) : le duel consiste en une forme spécifique pour deux, qui n'est pas singulier, mais qui n'est pas non plus pluriel<sup>6</sup>. Certaines langues expriment le pluriel par l'adjonction d'un –s final au nom ; d'autres, par un changement vocalique final. Observer juste qu'il y a un changement, et que ce changement est nécessaire pour encoder le sens, et qu'on doit le maîtriser (et donc maîtriser cette orthographe morphologique, essentielle) pour comprendre et se faire comprendre (ce qui est le propre de *la langue*) suffit. On peut aller plus loin : le déterminant change aussi. C'est important car en français, comment savoir si « fois » ou « croix » (car le –x est un second –s en français) sont au singulier ou au pluriel ? On observera encore qu'en français (encore lui ! décidément, langue bien indisciplinée du système roman !) le déterminant au pluriel ne marque pas le genre, tandis que tous les autres l'encodent.

Travailler en intercompréhension permet donc tout à la fois d'intégrer les langues et des contenus (les apprentissages se situent dans la transaction langagière, pas ailleurs) ; de procéder à une circulation langagière propice à faire de chaque langue une *langue pont* entre chaque langue du système roman et le français ; à mettre à distance le français-langue-de-scolarisation et pouvoir le manipuler, l'observer, le décrire, l'utiliser. Si l'on part du principe qui est la réalité : les élèves allophones ne sont pas illettrés (réalité qui n'est pas saisie par un grand nombre de maîtres qui ne connaissent pas ces élèves, ou n'ont pas de formation suffisante), alors on doit se servir des compétences pré-existantes de ces élèves, même légères, courtes, approximatives, naïves, pour bâtir par transfert et projection la capacité à investir la langue par laquelle l'inclusion scolaire, l'accueil social, la confiance en soi, le plaisir d'apprendre et de comprendre vont se réaliser.

---

<sup>6</sup> Voilà pourquoi dans certains cas, les élèves ne mettent pas un –s à « deux poules », parce que « deux, ce n'est pas beaucoup » : si le professeur ignore que dans un grand nombre de langues (et langues d'immigration !) il y a un cas « duel », il prendra l'absence du –s comme une faute, ou une provocation, ou une incapacité à comprendre (un élément d'illettrisme) tandis qu'il s'agit d'un transfert de compétence.