

Le concept de langue comme vision du monde sert-il la didactique du plurilinguisme ?

Nous souhaiterions examiner ici un concept qui refait surface dans les discours de promotion du plurilinguisme, celui de la sauvegarde de la diversité linguistique au nom de la diversité des visions du monde portées par les langues ; nous nous focaliserons sur les discours tenus par les promoteurs de l'intercompréhension (désormais IC).

Cet examen aura toutes les limites de l'observation participante puisque dans notre intervention didactique comme enseignante de français en Italie, nous nous comptons au nombre de ces acteurs de l'intercompréhension¹ qui explorent avec un vif intérêt les nouvelles pistes offertes par l'insertion de l'enseignement d'une langue au sein d'un projet plus élargi de didactique du plurilinguisme. Un projet qui, pour le français, coïncide pleinement avec les finalités de la Francophonie² et de l'éducation aux et par les langues selon l'orientation théorisée pour la didactique du FLE par Robert Galisson³.

Nous avons cependant perçu deux signaux d'alarme qui imposent une pause de réflexion.

- d'une part le risque de dilution de l'enseignement de compétences approfondies en langue étrangère dans une didactique du plurilinguisme que ne serait qu'un cache-misère

1 Pour une exposition synthétique mais complète de la didactique de l'intercompréhension dans le cadre de l'éducation au plurilinguisme nous renvoyons au récent ouvrage : M. De Carlo, dir., *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Collana Lingue sempre meno straniera n°6, Porto Sant'Elpidio, Wizarts, 2011.

2 Agence Universitaire de la Francophonie, Union Latine, dir. D. Alvarez, P. Chardenet, M. Tost, *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris, Union Latine, 2011.

3 R. Galisson, « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures », *Études de linguistique appliquée*. n° 128, 2002/4.

idéologique de la part d'institutions favorisant avant tout la flexibilité d'une citoyenneté adaptée à l'hypermodernité et à la globalisation⁴ ;

- de l'autre, la résurgence dans le champ de la didactique du plurilinguisme, de catégories désuètes d'essentialisation de l'identité ethno-linguistique par une défense à outrance de la singularité des langues, des visions du monde véhiculées par chaque langue, du 'génie' de sa propre langue...

Nous illustrerons ce propos par quelques extraits⁵ significatifs.

1. Une belle citation d'Umberto Eco qui, citée hors contexte, est devenue exergue obligé des brochures et publications sur l'intercompréhension :

Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero *il 'genio', l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione*⁶.

2. Un extrait de la *Charte du Plurilinguisme* adoptée par l'Observatoire Européen du Plurilinguisme :

Plurilinguisme et identités européennes
Le plurilinguisme est le moyen d'affirmer en

⁴ B. Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2011.

⁵ Les passages mis en italiques pointent plus particulièrement sur ce que nous entendons mettre ici en évidence.

⁶ U. Eco, *La ricerca della lingua perfetta*, Roma, Ed. Laterza Fare l'Europa, 1993.

Europe la pérennité des entités nationales, lieu privilégié d'exercice de la citoyenneté. Si l'Europe du commerce peut s'accommoder, non sans risque, d'une langue véhiculaire, l'Europe politique et citoyenne ne peut exister sans la connaissance réciproque et l'intercompréhension des peuples européens. Cette connaissance et cette intercompréhension ne peuvent prendre racine qu'au travers des langues de culture⁷.

3. Un extrait de la brochure de promotion de l'intercompréhension par la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France) :

L'intercompréhension et le plurilinguisme européen

L'intercompréhension est une méthode de communication qui illustre une approche nouvelle de la politique d'apprentissage des langues : elle permet d'éviter le recours à une langue tierce entre deux personnes parlant des langues proches. Dans le contexte européen, cela est particulièrement important. L'Union Européenne est plurilingue, dans sa réalité quotidienne comme dans sa législation. Le recours à une seule langue de communication entre les différents peuples européens ferait peser un risque sur la capacité de l'Europe à faire vivre ensemble des cultures et des langues diverses.

Avec l'intercompréhension, les citoyens européens peuvent surmonter ce risque d'appauvrissement des échanges : *elle installe entre eux un échange direct, plurilingue, respectueux de la forme de pensée de chaque interlocuteur.* Elle est le signe d'une action concrète en faveur de la diversité cul-

7 <http://plurilinguisme.europe-avenir.com/images/Fondamentaux/charte-plurilinguismefrv2.13.pdf>

turelle et linguistique⁸.

4. Ce préambule au *Référentiel pour le Français Langue d'Intégration*, nouvelle branche du FLE définissant les objectifs de compétences pour les étrangers souhaitant acquérir la nationalité française :

La langue détermine la façon de raisonner des peuples et le regard qu'ils portent sur le monde. La connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur de l'intégration car ils permettent une vie sociale normale. La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d'appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d'origine [...].

Niveau B1 : niveau de l'assimilation. Il permet d'exercer ses devoirs de citoyen et est nécessaire pour acquérir la nationalité française⁹.

5. Un extrait du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* qui établit un passage de la langue unique de l'état-nation à une 'manière d'être aux langues' comme élément d'un sentiment d'appartenance à l'Europe :

Le rôle assigné aux langues nationales dans la constitution des États européens modernes a été de constituer l'un des fondements de l'appartenance nationale. Car, par les langues, les individus s'identifient et se définissent des appartenances, autant que par les croyances religieuses ou les

8 <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf>

9 Aubouin M., North X. (2011 : 4-5) *Avant-Propos Référentiel FLI*, Arrêté du 25 novembre 2011. http://www.interieur.gouv.fr/sections/a_votre_service/publications/circulaires/bomi/francais-langue-d-integration/downloadFile/attachedFile/Annexe_arrete_FLI_IOC-N1128529A_referentiel_23_11_2011x.pdf?nocache=1322733481.44

valeurs morales partagées. L'Europe, qui se reconnaît dans une *communauté de destin*, selon la formule d'E. Morin, a-t-elle besoin d'un projet linguistique de cet ordre, pour l'élaboration progressive de sa nouvelle identité, à la manière dont elle a eu besoin d'un hymne et d'un drapeau ? De ce point de vue, les enseignements de langues doivent-ils jouer le même rôle que celui de l'histoire qui, par une lecture commune, mais non unique du passé, vise à créer le lien citoyen, dans la diversité des attitudes ? Si une telle appartenance ne se constitue pas sur le refus de l'altérité et de la différence, on concevra qu'elle ne puisse se fonder que sur une conception ouverte de l'éducation langagière et des compétences langagières à faire acquérir. *Dès lors, l'espace européen pourrait être identifié non par les langues qui s'y parlent, qu'elles soient ou non autochtones, mais par l'adhésion commune à des principes définissant une « manière d'être aux langues »*¹⁰.

Cette dernière citation qui apparaît en contrepoint des précédentes est d'une conception riche en suggestions mais on tiendra à l'esprit les critiques apportées par B. Maurer¹¹ lorsqu'il épingle l'aspect idéologique de ce type de discours masquant la réalité d'une dilution des enseignements linguistiques, autres que l'anglais, dans des objectifs d'éducation civique aussi vagues que peu performants.

On assiste, dans ce panorama linguistique, à une tripartition entre :

- une langue première souvent qualifiée d'« identitaire » qui serait l'expression d'une pensée native authentique et d'une culture communautaire organique; si cette langue coïncide

10 Conseil de l'Europe, dir. J.-C. Beacco, M. Byram, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, 2007.

11 B. Maurer, *op. cit.*, 2011.

avec la langue nationale, les migrants sont censés l'apprendre, non seulement pour l'exercice de la citoyenneté dans le pays d'accueil, mais aussi pour 'assimiler' des valeurs culturelles intraduisibles qui sont au fondement des 'normes' de la vie sociale (extrait 4) ;

- l'enseignement d'un anglais fonctionnel à marches forcées, éventuellement renforcé par les séjours extra-scolaires, les certifications internationales, les cours privés, l'enseignement CLIL/EMILE, les cursus tout en anglais dans les universités... ;

- le plurilinguisme qui est affaire de gestion du répertoire de fait des citoyens européens avec leur irréductible diversité linguistique, qui tend à être assimilé à un héritage culturel magnifié mais qui pose problème. C'est ici que les institutions européennes proposent la solution de l'identité citoyenne supranationale plurilingue (extrait 5) dont l'objectif premier est l'acceptation de la diversité, la 'tolérance linguistique' dont on se contenterait faute d'engagement et de succès et dans les enseignements approfondis des diverses langues.

L'intercompréhension serait alors une formule permettant de conjuguer éducation au plurilinguisme par une pratique circonscrite mais effective d'un certain nombre de langues proches, garantissant aussi une préservation des droits linguistiques des locuteurs à utiliser leur langue maternelle, ces langues singulières liées à une tradition collective mais aussi au destin contingent des locuteurs qui ont appris à penser avec une certaine langue et dans une certaine communauté linguistique. Cela sans passer par un apprentissage complet des quatre habiletés en langues étrangères, qui requiert un temps et une attention que les systèmes scolaires et les familles ne semblent plus prêts à concéder que pour l'anglais.

Mais il est inquiétant de constater que le plurilinguisme

est parfois défendu avec des arguments qui tiennent plus d'une addition de nationalismes linguistiques (extrait 2) au sein d'un espace multilingue que de la formation de citoyens plurilingues ; le plurilinguisme définit en effet des compétences individuelles¹² plus qu'une abstraite citoyenneté collective.

Le champ d'interrogation est vaste ; nous souhaiterions ici apporter quelques éléments de réflexion à ces deux questions :

- a) Les langues sont-elles des 'visions du monde' : déterminent-elles la pensée des locuteurs (extrait 3) ?
- b) Peut-on accéder aux 'génies des langues' (extrait 1), à la tradition culturelle, par l'intercompréhension ?

La résurgence de concepts linguistiques nationalistes au sein des discours sociaux sur le plurilinguisme nous amène ainsi à un faire un rappel sur la question du relativisme linguistique pour tenter d'éclaircir le cadre épistémologique de la question.

Le débat est aujourd'hui complexe car, comme l'expose très clairement Nazario Pierdominici dans son ouvrage récent *Appartenere tra lingua e cultura*, les acteurs de terrain semblent tiraillés entre deux approches opposées, si ce n'est incompatibles :

- [l'approccio] tradizionale (sostanzialmente romantico) che tende a reificare sia la cultura sia la nazione che se ne fa depositaria, cercando di renderle descrivibili oggettivamente in termini linguistici ;
- quello sociologico, che invece decostruisce l'appartenenza e l'identità¹³.

12 Selon la distinction établie par le *Cadre Européen Commun de Référence*.

13 N. Pierdominici, *Appartenere tra lingua e cultura, Mewccanismi di cos-*

Les nationalismes linguistiques résurgents

On note ainsi dans plusieurs des documents sur l'intercompréhension un lien entre langue et vision du monde, génie de la langue, tradition des ancêtres, forme de pensée, la langue comme vecteur de culture et de valeurs... Cette conception d'un lien indissoluble entre langue et pensée, langue et culture particulière, ethnique ou nationale, est connue sous le nom de relativisme linguistique ou 'néo-humboldtisme', du nom de Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Dans sa version forte on parlera de déterminisme linguistique, c'est l'option que présentera en particulier Fichte dans ses *Discours à la nation allemande* de 1807, dont l'enjeu est de créer un sentiment national par le partage d'une langue commune créant un lien organique entre les locuteurs par le partage d'une unique *Weltanschauung*.

Lia Formigari¹⁴ rappelle cependant qu'Humboldt lui-même situait sa théorie dans une dialectique entre l'universel et le particulier, chaque langue n'étant qu'une réalisation plus ou moins accomplie d'une force interne et universelle. Ainsi la traduction reste, selon Humboldt, une opération possible, même si elle produit des 'effets d'étrangeté'.

L'aire linguistique, qui coïncide dans l'option romantique allemande avec l'aire nationale, émergeait par l'intercompréhension de fait entre des locuteurs pouvant communiquer malgré les variations dialectales locales. Mais alors qu'il s'agissait dans l'aire germanique de fonder une nation à partir d'un morcellement étatique, dans l'aire romane le concept d'intercompréhension introduit par le linguiste occitan Ronjat¹⁵, met en évidence par ses enquêtes une commu-

ruzione e di decostruzione dell'identità etnolinguistica, Porto Sant'elpidio, Wizarts, Collana "Lingue sempre meno straniere" n°7. (p. 79)

14 L. Formigari, « Neo-humboldtisme: histoire d'un métaterme », *Cahiers de l'ILSL*, 29, 2011, p. 33-50.

15 P. Escudé, « Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompré-

nauté linguistique occitane qui bouleverse les frontières des états nationaux, puisqu'elle rassemble des territoires situés en France, en Espagne et en Italie. Le promoteur de l'occitan se trouva d'ailleurs vite en butte à une vive opposition de la part des institutions académiques françaises qui, sur une autre tradition de nationalisme linguistique, celle de la langue française comme langue citoyenne sur la base d'un contrat social illuministe, étaient justement opposées à toute variation dialectale.

Patrick Sériot expose de façon très éclairante la différence de fond qui sépare par ailleurs les nationalismes linguistiques français et allemand.

A la fin du XVIII^e siècle coexistaient en Europe occidentale deux entités qui utilisaient le même mot pour désigner deux notions extrêmement dissemblables [...].

En Allemagne, c'est la communauté de langue qui servait à définir la nation, et qui sera à la base de la revendication d'un État national unifié. La Nation française est un projet politique, né dans de violentes luttes politiques et sociales. La Nation allemande, au contraire, est apparue d'abord dans les travaux des intellectuels romantiques, comme une donnée éternelle, reposant sur une communauté de langue et de culture (c'est une *Kulturnation*, s'opposant à une *Staatsnation*) [...]. En France, dans l'idéologie jacobine, qui trouve son origine dans la philosophie du *Contrat social*, le peuple souverain proclame l'existence de la nation, une et indivisible. C'est l'État, c'est-à-dire une entité politique, qui donne naissance à la Nation. Dans la conception romantique allemande, au contraire, la Nation précède l'État. Le '*Volk*' (que l'on pourrait traduire par 'groupe ethnique'),

hension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925) », *Redinter*, n°1, "O conceito de intercompreensao: origem, evolucao e definicoes", 2010, p. 103-124. http://redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreensao_1.pdf

est une unité par essence, reposant sur une communauté de langue et de culture. Dans la conception romantique, au commencement était la langue et la culture, alors que dans la conception jacobine issue des Lumières, la langue n'est qu'un moyen d'unification politique. On opposera ainsi en allemand deux notions: *Gesellschaft* (ou société, produit politique, artificiel), et *Gemeinschaft* (ou communauté, objet naturel). En fait, il semble que l'idée allemande de *Kultur* soit liée à des pratiques culturelles traditionnelles, voire paysannes, alors que l'idée française de *civilisation* est plutôt liée à la ville et à des valeurs 'bourgeoises', qui doivent être étendues au territoire national tout entier, au détriment de la culture paysanne (les dialectes locaux, modes de vie traditionnels, etc.). L'idée romantique allemande de nation est un système *organique* dans lequel la langue est porteuse d'une 'culture nationale' et est liée au '*peuple*' de façon irréversible. La conséquence en est que, dans la conception romantique allemande, le peuple a *déjà* une langue, alors que dans la conception jacobine française la langue 'commune' doit être imposée à la population entière de la nation, même, et surtout, à cette partie du peuple qui ne la connaît pas¹⁶.

La résurgence actuelle du lien langue-vision du monde correspondrait ainsi à une convergence sur une représentation commune à partir de deux lignes de tensions dans le domaine de la gestion du multilinguisme-multiculturalisme.

- dans le domaine de l'immigration en France : la réaffirmation d'une politique d'assimilation républicaine que l'on pensait désormais mitigée par le concept d'intégration de la diversité dans le dialogue interculturel. La version du chauvinisme linguistique¹⁷ du français, présenté comme lan-

16 P. Sériot, « Les mots et les choses. Langue citoyenne ou langue nationale? », *Paradigmi. Rivista di critica filosofica*, XXX, 2012/3.

17 Auteur anonyme, « Le chauvinisme linguistique », [publié pour la pre-

gue qui serait la seule à pouvoir véhiculer les valeurs de la Révolution française, fait le pendant aux nationalismes linguistiques émergents avec l'affirmation de nouvelles langues nationales correspondant aux états nés de la décomposition de l'empire soviétique et de la Yougoslavie en Europe de l'Est, nationalismes épinglés par Sériot, Bulgakova, et Erzen dans « La linguistique populaire et les pseudo-savants »¹⁸ comme 'linguistique du ressentiment' ;

- dans le domaine européen : la résurgence des nationalismes contre une Union Européenne technocratique et la montée de l'opposition à la domination de l'anglais comme langue symbole du libéralisme économique globalisé. Les langues des peuples, menacées de dialectisation, s'opposeraient à la langue de la civilisation globale : l'anglais de la *governance* mondiale. C'est dans ce filon que nous interprétons la récente remise à l'honneur¹⁹ de l'"anthropogénie"²⁰ d'Henri Van Lier dans la revue *Synergie Monde méditerranéen*, qui cependant ouvre ses pages à de justes tempérances critiques manifestant une juste distanciation vis-à-vis des raccourcis culturels proposés par l'auteur sur « le destin existentiel » de notre naissance dans une langue.

La description d'Henri Van Lier [...] porte le sceau d'une culture où le discours sur la langue s'accompagne d'une évaluation sur la rationalité et la

mière fois (probablement par G. Mounin) dans *Cahiers du contre-enseignement prolétarien*, 1935, N° 16, p. 5-71] *Cahiers de l'ILSL*, n° 26, 2009, p. 213-251

18 P. Sériot, E. Bulgakova, A. Erzen, « La linguistique populaire et les pseudo-savants », *Pratiques*, 139-140, 2008, p. 149-162.

19 N. Carpentier, « Quand Claude Hagège rejoint Henri Van Lier », *Synergie Monde méditerranéen* 2/11, "Henri Van Lier, Anthropogénie et Linguistique", www.gerflint.eu

20 Vocabule abusivement emprunté aux sciences cognitives de l'ouvrage de Jean-Pierre Changeux, *L'homme neuronal*, Paris, Fayard, 1983 ; via l'anthropologie de Haeckel, *Histoire de l'évolution humaine*, Paris, Reinwald, 1877.

moralité des pratiques langagières, ce qui risque de fausser la compréhension que nous en avons. Il importe donc pour le lecteur présent et futur des *Logiques de dix langues européennes*, de bien faire la part des choses et de saisir le sens de cette étude sans tomber dans le piège de vouloir la considérer à tout prix comme un essai de linguistique, ce qui la réduirait à une série d'idées reçues.²¹.

Dans le champ actuel de la didactique de l'intercompréhension entre langues romanes, la reprise du modèle romantique pourrait être le signe d'une recherche de fondements théoriques pour la reconstruction d'une communauté segmentée par des frontières politiques, frontières que l'on cherche à surmonter par l'affirmation d'une communauté de sens entre parents proches dans une même 'famille de langue'. Cela s'insère partiellement dans les objectifs institutionnels de l'Union Latine à laquelle les institutions de la Francophonie apportent actuellement un soutien appuyé dans le cadre de la stratégie géopolitique de la promotion de la diversité culturelle. Mais il faut reconnaître que cela correspond aussi au ressenti jubilatoire des didacticiens de l'IC impliqués dans des projets communs européens, élargis à l'Amérique Latine (projets financés par le Conseil de l'Europe comme Galanet, Galapro...) qui se retrouvent, parlent, collaborent en IC, après des siècles de destins séparés, la diffusion de chaque langue étant auparavant l'apanage d'institutions nationales compartimentées voire concurrentielles sur le 'marché des langues'.

Mais alors que des discours 'linguistico-culturalistes' sévissent dans certains cercles de la linguistique d'Europe orientale fourvoyés dans la recherche d'une hypothétique personnalité linguistique définissant 'l'âme slave', où cer-

21 R. Druetta, « Quelques détours dans le jardin », *Synergie Monde méditerranéen* 2/11, "Henri Van Lier, Anthropogénie et Linguistique, www.gerflint.eu

tains se lancent même dans une hypothétique reconstruction d'une langue originelle mythique²², le mouvement IC néo-latin jouit de la sérénité que lui confère la descendance assurée et académiquement reconnue d'un illustre ancêtre commun avec la langue latine classique. D'ailleurs le domaine est protégé de dérives nationalistes par son enracinement dans une culture méditerranéenne métissée dès son origine par l'extension rapide de la citoyenneté romaine aux populations de l'empire. L'étymologie lexicale n'y est donc pas mise au service d'une légitimation idéologique sur une communauté originelle mythique, mais reconnaît de façon dépassionnée le caractère fondamentalement hybride des langues latines dont l'histoire de la formation s'appuie sur une discipline aux assises scientifiques solides : la philologie romane. Celle-ci connaît d'ailleurs ainsi un second souffle par une diffusion partielle de ses résultats en IC et une insertion de l'IC dans des cursus où elle redynamise les études de linguistique romane (Université de Provence²³).

Notons aussi qu'un courant important du domaine IC au niveau européen se penche sur des notions pragmatiques établissant des passerelles entre familles de langues : l'anglais est ainsi qualifié de langue passerelle pour les langues latines²⁴ en particulier par des didacticiens allemands des langues latines. Par ailleurs notre petite étude réalisée avec F. Vitrone²⁵ sur les représentations de l'intercompréhension auprès

22 P. Sériot, « La pensée ethniciste en URSS et en Russie post-soviétique », *Strates*, n° 12, 2005, p. 111-125.

23 <http://www2.unil.ch/slav/ling/recherche/biblio/05ETHNICISME/05Ethnicisme.html>

24 http://gsite.univ-provence.fr/gsite/Local/master-arc/dir/user-2437/Intercomprehension%20et%20Linguistique%20Romanes_2011-2012.pdf

24 H. G. Klein, « L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane » dans dir. J.-M. Robert, G. Forlot, *éla*, n° 149, "L'anglais, langue passerelle vers le français", janvier-mars 2008.

25 M. Anquetil, F. Vitrone, « Dalle rappresentazioni del plurilinguismo alla formazione alla mediazione, attraverso l'intercomprensione. Un'inda-

des étudiants italiens et internationaux de Macerata montre que la pratique de l'IC entre langues latines et la maîtrise de l'anglais ne sont pas en positions antagonistes dans le panorama mental du multilinguisme chez les jeunes : l'enquête tend à prouver que la sécurité linguistique en anglais est au contraire un facteur important de motivation pour étendre ses compétences plurilingues avec l'intercompréhension. Il faut donc se garder de présenter l'intercompréhension comme antagoniste ou alternatif à la domination de l'anglais²⁶ ; il semble plus pragmatique de présenter sereinement cette approche comme complémentaire, inaugurant un véritable passage du bilinguisme au plurilinguisme...

Le domaine de l'intercompréhension latine n'a donc pas intrinsèquement partie liée avec les tentations du nationalisme linguistique, fût-il étendu à une romanophonie ; les acteurs de ce champ se laissent-ils parfois emporter, dans leur enthousiasme pionnier, à recourir à des formulations promotionnelles malheureuses ? Aurions-nous encore des comptes à régler avec l'hypothèse Sapir-Whorf ?

gine tra studenti e mediatori, sul territorio marchigiano», in *Atti del Convegno internazionale Plurilinguismo e Mondo del Lavoro, Quinte giornate dei Diritti Linguistici : "Professioni, operatori e attori della diversità linguistica"*. Teramo, LEM. (à paraître).

26 B. Cassen, « Un monde polyglotte pour échapper à la dictature de l'anglais », *Le monde Diplomatique*, janvier 2005, p. 22-23.

Noter la production récente d'un document de travail sur l'anglais comme passerelle pour le français de la part de chercheurs du monde latin : E. Martin (dir.), « Fem de l'anglès el nostre aliat », 2011, <http://www.galaprop.eu/?p=882&language=FRA>

L'hypothèse Sapir-Whorf et les développements de la linguistique expérimentale.

Cette interrogation s'impose à la lecture de nombreux discours qui se distancient des ethno-linguismes nationalistes mais manient avec légèreté le thème des catégories linguistiques contraignantes qui imprimeraient des tours différents à la pensée selon les langues.

On sait que les anthropologues Edward Sapir et Benjamin Whorf ont relancé le thème du relativisme linguistique par leurs études sur les langues des populations amérindiennes tant sur les plans lexicaux que structuraux. Leur hypothèse est que les représentations mentales dépendent des catégories linguistiques qui se révèlent parfois fort différentes tout en permettant l'expression particulière de la pensée complexe des peuples, une pensée correspondant à leurs conditions storico-empiriques, mais aussi, en boucle rétroactive, à une langue qui conditionne à son tour leur représentation du monde. Cette hypothèse a eu le mérite de fonder scientifiquement l'égalité en dignité de toutes les langues, aucune n'étant détentrice d'un pouvoir conceptuel majeur pour 'dire le monde'. Mais au-delà des dimensions lexicales liées à des conditions environnementales (expliquant par exemple de développement du vocabulaire de la neige chez les Esquimaux) ou storico-culturelles (les lexiques particuliers de la religion comme de la cuisine) elle est fortement remise en question d'une part par les études expérimentales dans ses dimensions linguistiques structurales, lexicales et grammaticales, et d'autre part du point de vue de la socio-linguistique et de l'anthropologie sociale.

D'un point de vue strictement lexicologique, il ne semble pas qu'un concept ne puisse être traduit d'une langue à l'autre si l'on inclut dans les instruments du médiateur-in-

terprète l'explication de la dénotation située dans l'autre système culturel, de la connotation dans la situation communicative particulière, que l'on envisage l'emploi des outils usuels du métier de traducteur, analogie en traduction ciblisme ou note explicative du mot laissé en version originale en traduction sourcière, ou que l'on recoure, pour des cas particuliers, à l'usage du métalangage sémantique universel de Wierzbicka²⁷.

Cette hypothèse de la traductibilité correspond aussi à une caractéristique que Popper, dans sa théorie sur « Les trois Mondes », associait aux produits de la connaissance objective (du monde 3).

Premièrement, le monde des objets physiques ou des états physiques ; deuxièmement, le monde des états de conscience, ou des états mentaux, ou peut-être des dispositions comportementales à l'action ; et troisièmement, le monde des *contenus objectifs de pensée*, qui est surtout le monde de la pensée scientifique, de la pensée poétique et des oeuvres d'art²⁸.

En effet pour Popper les langues font partie de ce monde 3 et traduire consiste justement à tenter de faire passer d'une langue à l'autre le contenu mental comme produit du langage.

Les études cognitives²⁹ semblent prouver que le processus même de catégorisation par prototypes³⁰, qui serait à l'origine

27 'Natural Semantic Metalanguage' in A. Wierzbicka, *Semantic Primitives*, Frankfurt a. M., Athenäum, 1972.

28 K. Popper, *La connaissance objective* ([1979]), Paris, Flammarion, 1998. p. 181-182

29 Cf. synthèse récente in G. Auletta, *Cognitive Biology, Dealing with Information from Bacteria to Minds*, Oxford, OUP, 2011.

D. Gentner, S. Goldin-Meadow, *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, Cambridge, MA : MIT Press, 2003, p. 157-192.

30 E. Rosch, «Universals and cultural specifics in human categorization », in dir. R. W. Brislin, S. Bochner, W. J. Lonner, *Cross-cultural Perspectives of*

des concepts mentaux, aboutit à des taxinomies catégorielles étonnamment similaires à travers les cultures humaines³¹ ; ce serait à un second niveau, plus localisé dans le cerveau, que les mots (en tant qu'index pointé sur le concept mais dont le signifiant est arbitraire) s'associeraient à des significations dérivant de l'expérience personnelle de la catégorie linguistico-mentale. Ces relations 'thématiques', liées à l'affectivité, font que toute signification présente aussi un aspect contingent dans un contexte linguistico-culturel pragmatique.

Le relativisme linguistique se situerait donc, quoi qu'il en soit, à un niveau qui n'affecte pas les catégories conceptuelles de base de la pensée humaine, garantissant une intercommunnicabilité. Ainsi les 'visions du monde' semblent essentiellement liées à l'affectivité du sens lié à l'expérience contingente et non à la 'pensée objective', pour reprendre le lexique de Popper.

Le débat entre objectivisme et relativisme mérite cependant d'être approfondi si l'on tient compte, comme le propose François Rastier, d'études qui entendent au contraire démontrer la prégnance des structures linguistiques dans les représentations mentales, à l'encontre des hypothèses universalisantes d'une certaine linguistique cognitive :

La sémantique cognitive pourrait faire un effort complémentaire pour rompre avec son universalisme initial, héritage naturel de la tradition scolastique de la philosophie du langage. Les grands programmes d'anthropologie cognitive des années soixante se donnaient pour but explicite d'infirmier les hypothèses de Sapir-Whorf et le relativisme de l'école de Boas. Les programmes de

Learning. New York, 1975, p.177-206.

31 B. Berlin, *Ethnobiological Classification: Principles of Categorization of Plants and Animals in traditional Societies*, Princeton, University Press, 1992.

recherche relativistes, peut-être plus difficiles à accepter par la morgue occidentale, ont été arrêtés. Mais à présent, certains travaux de sémantique cognitive comparée pourraient conduire à réexaminer les postulats universalistes. Ceux d'Isma'il et de McKenna sur l'interprétation des prépositions spatiales anglaises montrent par exemple que les afro-américains structurent encore l'espace comme il l'est par des langues africaines comme le haoussa (pour une synthèse, cf. Hill, 1991). L'hypothèse d'un héritage ethnoculturel s'impose, si la langue d'origine contraint la représentation de l'espace même quand elle a cessé d'être parlée. Il reste encore à remanier les cadres théoriques pour éprouver et interpréter cette sorte de résultats indésirables. Une sémantique comparée pourrait tenir compte du caractère culturel des langues et des représentations qu'elles induisent ou contraignent³².

Cependant l'interprétation de Rastier mérite elle aussi d'être relativisée à la lecture de l'article de Hill³³ lui-même qui relève par ailleurs la plasticité acquise par les bilingues dans le maniement des systèmes de références spatiales 'en tandem' ou 'en face-à-face' selon la langue qu'ils utilisent. Le relativisme linguistique n'engendrerait donc pas un déterminisme de la pensée mais correspondrait à une adaptation du discours à la communication sociale.

Achard-Bayle³⁴, dans son article de synthèse critique quant

32 F. Rastier, «Sémiotique du cognitivisme et sémantique cognitive : Questions d'histoire et d'épistémologie», *Texte !*, mars 2005, en ligne sur www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Semantique-cognitive.html

33 C. Hill, « Recherches interlinguistiques en orientation spatiale », *Communications*, 1991, n°53, p. 171-207, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1991_num_53_1_1806

34 G. Achard-Bayle, «Les réalités conceptuelles et leur ancrage matériel, les sémantiques cognitives et la question de l'objectivisme», *CORELA - Numéros thématiques | Cognition, discours, contextes*. Publié en ligne le 01 novembre 2007. <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1532>

aux sémantiques cognitives, semble se rallier à une position médiane qualifiée d'expérialiste à l'instar de Lakoff³⁵ et reprend les conclusions de Nyckees en faveur d'une approche plus ethno- qu'anthropo-cognitive.

La sémantique cognitive de Lakoff et Johnson entend expliquer l'intégralité des phénomènes sémantiques en invoquant des mécanismes mentaux strictement individuels et, par voie de conséquence, sensiblement invariables à travers l'espace et le temps. Cette option mentaliste la conduit à ignorer, selon nous, deux aspects fondamentaux du langage et de la cognition propre à notre espèce : *l'historicité des significations linguistiques*, d'une part, et, d'autre part, ce que nous appelons la *constitutivité sémiotique de la cognition humaine* – son *historicité* sémiotique et, spécialement, linguistique³⁶.

Mais avant de nous engager dans cette voie qui mène à notre orientation en faveur d'une approche discursive et contextualisée de la diversité linguistique, nous souhaiterions encore apporter quelques éléments de linguistique expérimentale quant à la question du relativisme des langues d'un point de vue synchronique.

Du point de vue du relativisme lié aux catégories linguistico-structurelles des langues singulières, une avancée majeure a en effet été réalisée par les travaux regroupés par Gumperz et Levinson dans leur ouvrage *Rethinking linguistic*

35 G. Lakoff, «Les universaux de la pensée métaphorique : variations dans l'expression linguistique», dans dir. C. Fuchs, S. Robert, *Diversité des langues et représentations cognitives*, Gap-Paris, Ophrys, 1997, p. 165-181.

36 V. Nyckees, «La cognition humaine saisie par le langage : de la sémantique cognitive au médiationnisme», *CORELA - Numéros thématiques: Cognition, discours, contextes*. Publié en ligne le 01 novembre 2007, <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1538>

*relativity*³⁷. Lia Formigari synthétise deux de ces avancées : d'un point de vue cognitif « la pensée verbale cesse d'être considérée comme une coextension de l'esprit, comme la pensée tout court [...]. En second lieu, les relations entre théories du langage et théories ethno-territoriales ne sont plus en vigueur, si ce n'est explicitement réfutées» :

Le meilleur exemple de cet anti-réductionnisme cognitif et d'une description explicite de la pensée verbale comme étant *une* des modalités de la pensée, nous est fourni par les recherches de Dan Slobin avec sa définition d'une forme spécifique de la pensée finalisée à la parole, la *pensée pour la parole* (*thinking for speaking*). Chaque langue met à disposition du locuteur une série limitée d'options pour la représentation grammaticale des caractéristiques des objets et événements. Penser en fonction de la parole, cette modalité spécifique de la pensée, implique le choix des caractéristiques qui s'adaptent à la conceptualisation de l'évènement et qui en outre soient facilement représentables dans le code de cette langue³⁸.

Le psycholinguiste Dan Slobin a étudié en particulier comment les locuteurs de différentes langues structurent de façon différente leur récit se référant aux actions de personnages, suggérées par une suite d'images. Il conclut de son étude comparée, de l'espagnol et de l'anglais en particulier, qu'à partir d'une expérience cognitive que l'on peut supposer commune, les langues induisent leurs locuteurs à effectuer une sélection de certains aspects suggérés par la représentation iconique, au moment de l'encodage linguistique, et/ou à réaliser certaines déductions. Ainsi les locuteurs anglophones

37 J. J. Gumperz et S. C. Levinson (dir.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge, CUP, Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 17, 1996.

38 L. Formigari, *op. cit.*, 2011.

portent une forte attention à la modalité du mouvement et à sa trajectoire, tandis que les hispanophones précisent les diverses localisations laissant plus implicite la trajectoire effectuée entre les différentes scènes. Ainsi les verbes de mouvement sont statistiquement plus nombreux et plus nuancés en anglais en particulier grâce à leur combinaison avec des particules spatiales, tandis que la phrase espagnole sera plus riche en phrases complexes incluant des propositions relatives pour spécifier les positions respectives.

English tends to assert trajectories, leaving resultant locative states to be inferred ; Spanish tends to assert locations and directions, leaving trajectories to be inferred. This systematic difference has effects on the grammar of discourse. One effect is the Spanish use of relative clauses. Another effect is in the use of Spanish participles, which are frequent at the youngest ages. For example, where English-speakers tend to say “The boy climbed the tree”, leaving the boy’s end-state implicit, Spanish speakers often say the untranslatable “*El niño está subido en el árbol*” [...]. Thus, at many point in our narratives, English-speakers assert actions, implying results, whereas Spanish-speakers assert results, implying actions. These differences come to have an effect on overall rhetorical style [...]. In making this proposal, however, let me underline that I am talking about thinking for speaking only. I am making no claims about how millions of Spanish- and English-speakers conceive of life and act in the world³⁹.

Slobin propose une classification des langues selon leur encodage du mouvement dans le système verbal. Cela fait

39 D. I. Slobin, I. Dan, « From ‘Thought and Language’ to ‘Thinking for Speaking’ », in dir. J. J. Gumperz, S. C. Levinson, *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 70-96. (p. 84-85)

apparaître des similitudes entre langues correspondant à des cultures fort éloignées, tandis que des peuples de cultures proches utiliseront des systèmes différents. Ainsi le français et l'anglais encoderont-ils différemment le même trajet :

- a. The dog went *into* the house.
- b. *Le chien est entré dans la maison.*

'The dog *entered* the house.'²

English "frames" path by means of a satellite (*in*); French "frames" path by means of a verb (*entrer*). English is a "satellite-framed" language (S-language); French is a "verb-framed" language (V-language) [...].

The typological distinction between S- and V-languages is quite widespread, apparently independent of language family, geographical area, and culture. In the research summarized here, the two types of language are represented by the following sample:

Satellite-framed (S-languages)

Germanic: Dutch, English, German, Icelandic, Swedish, Yiddish

Slavic: Polish, Russian, Serbo-Croatian, Ukrainian

Finno-Ugric: Finnish, Hungarian

Sino-Tibetan: Mandarin Chinese

Verb-framed (V-languages)

Romance: French, Galician, Italian, Portuguese, Spanish

Semitic: Moroccan Arabic, Hebrew

Turkic: Turkish

Basque

Japanese

Signed languages: American Sign Language, Sign

Language of the Netherlands⁴⁰.

40 D. I. Slobin, « Language And Thought Online: Cognitive Consequences Of Linguistic Relativity », in dir. D. Gentner, S. Goldin-Meadow,

Il y a donc rupture du lien langue-culture sur ce point. Pour donner un exemple banal, on peut raisonnablement faire l'hypothèse que les sportifs d'une équipe internationale ont des images psychomotrices assez similaires tant du but à atteindre que de la trajectoire à effectuer quelle que soit leur langue maternelle, même si leurs récits de match pourront se différencier au moment de la mise en discours dans leur langue qui dépendra des contraintes de cette langue (focalisation sur la trajectoire ou sur les localisations) mais surtout des conventions du genre dans la communauté discursive dans laquelle ils se situent. Aucune de ces performances discursives correspondant à une même action sur le terrain ne saurait être interprétée comme signe d'une 'mentalité' plus ou moins statique ou dynamique, analytique ou globalisante, sur la base des options linguistiques employées.

Toutefois il apparaît que les langues induisent effectivement leurs locuteurs à prêter une attention particulière vers un aspect singulier de la réalité sociale au moment où ils sont portés à la mettre en discours. Ainsi Slobin cite-t-il le cas du turc où le narrateur doit indiquer dans la désinence verbale de verbes modalisateurs de son récit s'il a été ou non le témoin direct des événements qu'il raconte⁴¹. Il s'agit alors de grammaticaliser une catégorie purement discursive se rapportant aux fonctions expressive et connative, relativement indépendante de la fonction référentielle du langage.

Ces études peuvent être considérées comme prolongements de l'intuition fondamentale de Jakobson :

The true difference between languages is not in what may or not may expressed but what must or must not be conveyed by the speakers⁴².

Language in mind: Advances in the study of language and thought, Cambridge, MA: MIT Press, 2003. p. 157-192. (p. 4)

41 Slobin, *op. cit.*, p.74.

42 R. Jakobson, « Boas's view of grammatical meaning », *American Antho-*

Il n'y a pas lieu là d'en déduire des jugements de valeur, d'éthique ou de compétence intellectuelle associés aux locuteurs de telle ou telle langue, comme semble le faire Claude Hagège dans son ouvrage militant « *Contre la pensée unique* »⁴³.

Relativisme et éducation linguistique

Une éducation plurilingue a certainement l'avantage d'exercer l'esprit à une attention diversifiée envers les innombrables facettes de l'interprétation de l'environnement social. Le dernier exemple d'études linguistico-cognitives que nous mentionnerons, tend à prouver une plasticité du système mental du bilingue, de sorte que l'éventuel relativisme linguistique n'apparaît pas comme un déterminisme insurmontable: les liens cérébraux sont susceptibles de se restructurer selon de nouvelles configurations liées aux spécificités de chaque langue.

La catégorisation linguistique du temps, qui a souvent été prise comme élément de preuve du conditionnement linguistique, à commencer par Whorf avec la question du temps cyclique des Hopis, a été récemment reprise par un représentant d'un relativisme linguistique modéré, Daniel

poplogist, 1959.

43 C. Hagège, *Contre la pensée unique*, Paris, Odile Jacob, 2011.

Citons ce passage relevé par Nelly Carpentier (*op. cit.*) sur les conclusions tirées par Hagège quant au traitement de l'interdiction de marcher sur les pelouses en anglais et en français : là où le panneau relevé par Slobin (2006) devant un zoo américain, accumule 23 spécifications de mouvements qu'il est interdit d'effectuer sur les pelouses, « la langue française peut donner l'impression qu'elle fait plus confiance à son locuteur pour comprendre que c'est toute forme de marche qui est interdite. On rejoint là une véritable abstraction qui peut s'exprimer en seulement deux mots : "pelouse interdite" ». La langue française participerait ainsi à une sorte d'éducation intellectuelle à un goût de l'abstraction.

Casasanto, qui a tenté de surmonter les critiques adressées à Whorf quant à l'autoréférentialité circulaire de ses études uniquement basées sur l'activité langagière mais prétendant en tirer des conclusions cognitives. Casasanto a en effet mis en place des tests non langagiers sur la conception du temps. L'expérience dont on peut lire le détail dans son article « Who's afraid of the Big Bad Whorf ? », démontre que la catégorisation de la notion de durée temporelle plus orientée sur des métaphores spatiales en anglais, et sur des métaphores de la quantité en grec, a effectivement un effet sur des tests croisés d'estimation du temps écoulé selon que l'informateur anglais ou grec voit sur un écran une ligne s'allonger ou un récipient se remplir. Mais on notera aussi que l'auteur a refait l'expérience après un bref entraînement linguistique des sujets à la catégorisation de l'autre, amenant alors les locuteurs non natifs à des estimations du temps tout à fait comparables à celles du groupe natif sur ce point.

It may be universal that people conceptualize time according to spatial metaphors, but because these metaphors vary across languages, members of different language communities develop distinctive conceptual repertoires.

However, there is no need to be afraid of this Whorfian effect. The fact that language influences thought does not mean that people think in language, nor does it imply that language interfaces with nonlinguistic mental representations via privileged channels or special mechanisms: in this case, *associative learning* will do⁴⁴.

Ces résultats confortent l'attention portée depuis longtemps sur les facteurs éducatifs quant au développement des capacités langagières plurielles. Il est intéressant de consta-

44 D. Casasanto, « Who's afraid of the Big Bad Whorf », *Language Learning*, 58: Suppl. 1, December 2008, p. 63–79. (p. 75)

ter qu'un spécialiste de la relativité linguistique comme John Lucy cite amplement les travaux des sociolinguistes Vitgosky, Hymes, Bernstein et Bourdieu, plus connus des didacticiens des langues, pour recadrer la question dans le domaine de la *relativité discursive et sociale et non linguistique*, insistant sur le rôle de l'apprentissage scolaire et de l'éducation linguistique.

Research on language use (or functioning) suggests the possibility of another form of relativity, a discursive relativity, centering on the cultural deployment of specialized speech modes [...]. the research attention needs to be broadened beyond the traditional preoccupation with the referential capacity of language and its intellectual consequences to include an examination of the potential effects of diversity in the expressive uses of language on personal and social functioning. Some existing theory and research (e. g. on formal schooling and political oratory) can be profitably reinterpreted within this framework⁴⁵.

Sans reprendre ces thèmes désormais diffusés dans notre communauté en glottodidactique, nous soulignons combien il y a accord entre les différentes approches pour réfuter la thèse romantique du déterminisme linguistique dont nous avons constaté la prégnance anachronique dans certains discours en politique linguistique : il est temps de s'en distancier et de trouver d'autres arguments en faveur du plurilinguisme.

De ce point de vue il est sans doute plus pertinent de s'appuyer sur les études concernant les habiletés cognitives des locuteurs plurilingues. Ainsi une équipe internationale de neuropsychologues a-t-elle mis en évidence l'avantage des plurilingues précoces dans la résolution de conflits cognitifs :

45 J. A. Lucy, « The scope of Linguistic Relativity : an Analysis and Review of Empirical Research », in Gumperz, Levinson, *op. cit.*, 1996, p. 37- 69. (p. 63)

il semble que leur prise de décision soit plus rapide et efficace.

Monitoring and controlling 2 language systems is fundamental to language use in bilinguals. Here, we reveal in a combined functional (event-related functional magnetic resonance imaging) and structural neuroimaging (voxel-based morphometry) study that dorsal anterior cingulate cortex (ACC), a structure tightly bound to domain-general executive control functions, is a common locus for language control and resolving nonverbal conflict. We also show an experience-dependent effect in the same region: Bilinguals use this structure more efficiently than monolinguals to monitor nonlinguistic cognitive conflicts. They adapted better to conflicting situations showing less ACC activity while outperforming monolinguals. Importantly, for bilinguals, brain activity in the ACC, as well as behavioral measures, also correlated positively with local gray matter volume. These results suggest that early learning and lifelong practice of 2 languages exert a strong impact upon human neocortical development. The bilingual brain adapts better to resolve cognitive conflicts in domain-general cognitive tasks⁴⁶.

On se gardera toutefois d'une exploitation idéologique de ce type de travaux en linguistique cognitive qui, s'ils insufflent un certain optimisme, ne doivent pas occulter les analyses socio-linguistiques quant aux méfaits de l'insécurité linguistique, dans les plurilinguismes de type diglossique en particulier⁴⁷. On sait combien la réussite des éducations plu-

46 J. Abutalebi, P. Anthony Della Rosa, D. W. Green, M. Hernandez, P. Scifo, R. Keim, S. F. Cappa, A. Costa, « Bilingualism Tunes the Anterior Cingulate Cortex for Conflict Monitoring », *Cerebral Cortex*, 2011.

47 Cfr, dans le domaine francophone : A. Bretegnier, G. Ledegen, dir., *Sécurité / insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Paris, L'Harmattan/Université de la Réunion, Espaces francophones, 2002.

rilingues dépend des facteurs socio-culturels associés.

De la langue-culture identitaire à la communauté discursive

Patrick Charaudeau, analysant la relation entre identité linguistique et identité culturelle du point de vue des sciences du langage, dresse une brève synthèse de l'apport de l'activité langagière dans le développement humain :

Le langage est au coeur de la construction aussi bien individuelle que collective du sujet, et ce dans trois domaines d'activité de l'humain :

- le domaine de la *socialisation* des individus dans la mesure où c'est à travers le langage que s'instaure la relation de soi à l'autre, et que se crée le lien social ;
- le domaine de la *pensée* dans la mesure où c'est par, et à travers, le langage que nous conceptualisons, c'est-à-dire que nous arrachons le monde à sa réalité empirique pour le faire signifier ;
- le domaine des *valeurs* dans la mesure où celles-ci ont besoin d'être parlées pour exister et que, ce faisant, les actes de langage qui en sont les porteurs sont ce qui donne sens à notre action⁴⁸.

Nous notons qu'il se garde ici d'utiliser le terme de langue, en effet, relier la socialisation, la pensée et les valeurs directement aux langues particulières nous ramènerait au relativisme. Mais Charaudeau plaide pour une dissociation du couple univoque langue-culture pour introduire un couplage entre discours et culture. Cette restructuration est d'autant plus justifiée pour la langue française qui, dans l'espace de

48 P. Charaudeau, « Identité linguistique, identité culturelle: une relation paradoxale », 2009, <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html>, citation dans M. De Carlo, « Faire Rencontrer Les Langues », *Synergies, monde méditerranéen*, 1/2012.

la Francophonie, est un outil de communication entre des peuples de cultures fort différentes tout en partageant la pratique d'une même langue (incluant ses variétés internes).

Il est clair que la langue est nécessaire à la constitution d'une identité collective. Il est clair qu'elle garantit la cohésion sociale d'une communauté et qu'elle en constitue d'autant plus le ciment qu'elle s'affiche. C'est par elle que se fait l'intégration sociale et c'est par elle que se forge la symbolique identitaire. Il est également clair que la langue nous rend comptables du passé, crée une solidarité avec celui-ci, fait que notre identité est pétrie d'histoire et que, de ce fait, nous avons toujours quelque chose à voir avec notre filiation aussi lointaine fût-elle.

Pourtant, on peut se demander si c'est la langue qui a un rôle identitaire. Car la langue n'est pas le tout du langage. On pourrait même dire qu'elle n'est rien sans le discours, c'est-à-dire sans ce qui la met en oeuvre, ce qui régule son usage et qui dépend par conséquent de l'identité de ses utilisateurs. *Contre une idée bien répandue, il faut dissocier langue et culture, et associer discours et culture.* Si langue et culture coïncidaient, les cultures française, québécoise, belge, suisse, voire africaine, maghrébine (à une certaine époque) seraient identiques, sous prétexte qu'il y a communauté linguistique. Et il en serait de même pour les cultures brésiliennes et portugaise d'une part, et pour les différentes cultures des pays de langue espagnole ou anglaise en Amérique et en Europe. Or, est-on sûr de parfaitement se comprendre malgré l'existence d'une langue commune? Cela veut dire que c'est le discours qui témoigne des spécificités culturelles. Ce ne sont pas tant les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expli-

quer, pour persuader, pour séduire qui le sont. Il faut distinguer « la pensée en français, en espagnol ou en portugais » de « la pensée française, québécoise, espagnole, argentine, mexicaine, portugaise ou brésilienne ». On peut exprimer une forme de pensée construite dans sa langue d'origine à travers une autre langue, même si celle-ci a, en retour, quelque influence sur cette pensée. À l'inverse, une langue peut véhiculer des formes de pensée différentes⁴⁹.

Dès 1966 Hymes avançait l'opinion selon laquelle : « *linguistic relativity is a notion associated, via Whorf (1940), with the structure of language... Less studied, but I think theoretically prior, is a linguistic relativity that has to do with the use of language* »⁵⁰.

Gumpertz poursuit cette hypothèse en analyse conversationnelle sur des corpus d'interaction entre locuteur natifs et non natifs en anglais, mettant pour chaque cas en évidence comment des problèmes communicatifs peuvent naître non pas de la langue mais de contextualisations, scripts, rôles, interprétations, implications non partagés. Mais il n'essentialise pas en termes culturalistes les malentendus interculturels qu'il a constatés en acte. Les différences relevées sur la manière d'envisager un entretien d'embauche, par exemple, l'amènent à replacer la conversation dans un champ de confrontation sociale entre deux locuteurs qui ne jouent pas sur un même plan hiérarchique. Ainsi fait-il appel au cadre conceptuel élaboré par Bourdieu quant au pouvoir social de la parole dans un champ social entre locuteurs de la même communauté linguistique mais porteurs d'habitus se référant

49 P. Charaudeau, « L'identité culturelle entre langue et discours », *Revue de l'AQEFLS* vol.24, n°1, Montréal, 2002, <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelleentre-langue.html> (p.5)

50 D. H. Hymes, « Two types of linguistic relativity. Some examples from Amerindian ethnography », in dir. W. Bright, *Sociolinguistics*, The Hague, Mouton, 1966, p. 114-167. (p. 114)

à des classes sociale différentes.

In view of the many uses that the term culture has been put to in recent times, the perspective on culture emerging from the analyses is clearly limited [...]. Moreover, discursive practices always operate within what Bourdieu calls a field. It is the power relations in this field that ultimately determine access to participation in the institutionalized networks of relationships that lead to learning. In this sense, discursive practices relate to macro-social forces. [...] while the particular practices that I have compared are situation-specific, the cultural distinctions they reflect have their root in human action, in the way it is constrained by power relations, and its relation to the distribution of knowledge⁵¹.

Quelles conséquences en tirer quant à la didactique du plurilinguisme ? Nous avons vu que du point de vue cognitivo-linguistique, les langues ne constituent pas un obstacle à l'intercommunication langagière en tant que codes, et que l'apprentissage des langues a l'avantage de constituer un entraînement cognitif qui de plus ouvre l'accès à un niveau culturel et discursif. C'est justement la culture en discours qui confère une richesse éducative à l'enseignement des langues, mais quelle langue-discours enseigner ? D'un point de vue discursif on assiste à une micro-fragmentation entre communautés discursives qui à l'intérieur des plus vastes communautés linguistiques partagent des codes pragmatiques et culturels restreints. Les communautés linguistiques fragmentées ont certes un patrimoine référentiel en commun, ne serait-ce que par une histoire croisée dans la diffusion de la langue : ainsi pour le français, la langue coloniale outil de distinction et de domination est devenue un vecteur potentiel

51 J. J. Gumperz, « The linguistic and cultural relativity of inference » in Gumperz, Levinson, *op. cit.*, 1996, p. 374-406. (p. 403)

de rassemblement dans le respect des diversités culturelles. Le pari de la Francophonie est de favoriser la communication interculturelle grâce au 'partage' d'une même langue sous les diverses couleurs de ses variations.

Toutefois les micro-usages discursifs sociaux sont à la fois résultats et vecteurs de fractures sociales et de difficultés de communication si le groupe restreint, social ou dialectal a tendance à se réfugier dans le rêve d'une unité organique entre langue et pensée, proposant une niche identitaire culturaliste réconfortante face aux menaces de la globalisation, mais qui exclut tout corps étranger. Or des années de fréquentation d'une langue étrangère ne suffisent généralement pas pour atteindre un degré de mimétisme discursif qui signifierait une assimilation complète. L'intercompréhension qui est aujourd'hui notre point focal, pourrait sans doute jouer ici un rôle positif pour contribuer à réouvrir diverses frontières car l'IC ouvre, du moins dans l'idéal qu'il poursuit, un lieu d'échange et de partage discursif dans l'effort de la compréhension réciproque : sans forcer à la production langagière dans la langue de l'autre, donc en abandonnant a priori le désir d'atteindre un modèle langagier natif illusoire, puisqu'il s'agit de se comprendre et d'échanger en assumant l'alternance codique et en laissant de côté tout souci normatif. Toute variation de langue est acceptée en IC, chacun peut parler avec l'accent de son identité profonde : un Xavier⁵², formé à l'IC ne reprocherait plus au professeur de Barcelone de tenir son cours en catalan, mais chercherait à en comprendre le contenu disciplinaire traduisible quoique connoté, tout en lui adressant la parole en français ou en castillan; l'étudiant Erasmus italien s'autoriserait à préférer un séjour à l'Université de Marseille, de Bruxelles ou de Genève où pour diverses raisons il comprendra mieux l'élocution régionale,

52 L'étudiant Erasmus typique dans le fameux film de Cédric Klapisch « L'auberge espagnole ».

au lieu de poursuivre le rêve de l'université où l'on parle « le meilleur français » qu'il espère assimiler par une osmose qui ne se réalisera pas.

Il s'agit donc par l'IC de sortir les interlocuteurs potentiels de l'enfermement dans les limites de leur ethnicité discursive, de fournir un espace de communication civique hors de l'attachement exclusif à des « identités fétiches »⁵³ qui épinglent et stigmatisent, sans pour autant pousser les interlocuteurs à renier leurs appartenances communautaires.

De l'intercompréhension comme entrée en plurilinguisme et éducation à la variation

Nous dégagerons ici trois fonctions utiles de la didactique de l'intercompréhension:

- celle d'offrir un modèle de passerelle entre les variations linguistiques qu'elles soient diatopiques ou diastratiques, fournissant ainsi un modèle de comportement linguistique face à la variation;

- celle d'induire une réflexion sur les identités linguistiques visant à flexibiliser les représentations monolingvistiques-monoculturelles en les resituant dans un continuum de métissages et de variation;

- celle d'ouvrir à la curiosité pour les langues, leurs locuteurs, leurs textes, de susciter la motivation personnelle qui seule mènera à un apprentissage approfondi des langues singulières par désir de participer activement à un univers discursif et culturel particulier.

53 R. Robin, « Défaire les identités fétiches », in J. Létourneau (dir.), *La question identitaire au Canada francophone*, Laval, Presses Universitaires de Laval, 1994, p. 215-240. En ligne sur : <http://www.erudit.org/livre/CEFAN/1994-2/000413co.pdf>

Tullio De Mauro⁵⁴ a beau affirmer le plurilinguisme comme trait distinctif de l'identité italienne qui en fait un partenaire objectif du programme de plurilinguisme européen, il est toujours frappant de constater combien chez les étudiants italiens la vitalité effective des dialectes régionaux avec leurs infinies variations locales s'accompagne d'une forte idéologie diglossique qui les amène à connoter très négativement leurs propres parlers locaux, et pire encore ceux des autres régions immanquablement taxés d'«incompréhensibles». Tendus vers une promotion sociale qui passe par l'acquisition du code linguistique national dans sa variante académique, nos étudiants n'osent rompre le tabou des langues familiales dans l'espace universitaire. Il est ainsi difficile de leur faire prononcer une seule phrase en dialecte devant le groupe-classe, même après un moment d'apport théorique sur le continuum entre dialectes et langue nationale, après avoir historicisé la naissance des langues nationales, après avoir déconstruit les idéologies linguistiques à partir de plusieurs exemples de chauvinisme linguistique... L'intercompréhension offre alors non seulement l'occasion de cet apport réflexif mais aussi un modèle de comportement possible et reconnu en présence de continuum linguistique.

Il ne s'agit pas de produire dans la langue ou dans la variante de l'autre, ni dans la sienne, dans un premier temps, mais d'aplanir la hiérarchie dans la diversité des productions, normées ou non, et de tendre son effort vers la seule compréhension.

Le manuel *EuroComRom*⁵⁵ est à cet égard intéressant car il

54 T. De Mauro, « Il plurilinguismo come tratto costitutivo dell'identità italiana ed europea », *Synergie Italie*, n°1, 2003.

T. De Mauro, M. Lodi, *Lingua e dialetti*, Roma, Editori Riuniti, 1993.

55 F.-J., Meissner, H. G. Klein, T.D. Stegmann, «Introduction à la didactique de l'eurocompréhension», dans *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen, Shaker-Verlag, 2004, <http://www.uni-giessen.de/~gb1041/plurling/esquisse.pdf>

introduit des variantes régionales italiennes comme le sarde, au même titre que les langues nationales latines ou que le catalan et l'occitan. Les différents parlars acquièrent droit de cité et égale dignité dans un ouvrage universitaire : on joint pour chaque exemple un document sonore lu par un locuteur de langue maternelle, sans connotation folklorisante. Il ne s'agit pas de démonter l'enseignement nécessaire d'une langue privilégiée pour la participation citoyenne et académique, mais de déconstruire l'idéologisation du choix d'une des variantes qui ne repose que sur des contingences historiques et politiques. L'expérience nous montre qu'en passant par un apprivoisement de la variation entre langues latines socialement acceptées, comme le poursuit la didactique de l'intercompréhension entre l'italien et trois 'grandes langues'⁵⁶ internationales, le français, l'espagnol et le portugais, on réussit à fluidifier en retour les représentations envers les variétés régionales intralinguistiques.

On constate cependant que cette ouverture des manuels à la variante régionale italienne s'arrête aux frontières de l'hexagone français: si l'IC intéresse des acteurs de la francophonie et des territoires d'Outre Mer, le créole n'a par exemple pas droit de cité dans les manuels, ni certaines variantes 'à risque' comme le corse ou le patois valdôtain, alors que les acteurs de ces régions participent au champ de l'IC. Seul le manuel *Euromania*⁵⁷ a introduit l'occitan pour la didactique de l'IC avec les enfants. Il y a là, selon nous, un potentiel d'éducation linguistique qui reste à développer, non que l'on souhaite engager les apprenants en IC à l'étude d'une multitude de variantes, mais l'occasion d'une remise en cause des idéologies linguistiques reste superficiellement exploitée.

Il n'en reste pas moins que l'initiation au plurilinguisme

56 Cfr. pour une analyse critique de ce qualificatif : G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Palrd, H. Leclercq, dir., *Grandes et petites langues, pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Bern, Peter Lang, 2008.

57 <http://www.euro-mania.eu/>

par une limitation aux compétences de réception permet effectivement de réconcilier avec les langues, ceux que des années de scolarité manquée semblaient avoir brouillé définitivement avec les langues étrangères, ceux qui ne se croient exclus du 'don pour les langues' et restent paralysés par la peur de l'erreur, ou plutôt par la perte de face (Goffman) occasionnée par l'erreur devant l'expert et les pairs. Mais pour ce public non spécialiste, il est important de resserrer rapidement le nombre des langues auxquelles on expose la classe de façon systématique, afin de ne pas renforcer la représentation du mélange confusionnel. La pratique autorisée du code-switching, typique du fonctionnement en classe d'IC, les liens qui s'établissent progressivement entre les langues au-delà de la relation binaire avec la langue maternelle viennent progressivement détendre l'angoisse typique du locuteur en manque de sécurité linguistique dans la variante autorisée par le discours académique.

L'utilisation des forums asynchrones sur la plateforme Galanet⁵⁸ a introduit le problème de la variante diastratique des locuteurs natifs. Comme l'analyse Marie Hédiard⁵⁹, le médium même du forum en ligne favorise l'utilisation d'un langage générationnel, en particulier de la part des jeunes Français (contrairement à leurs collègues italiens qui ressentent plus la contrainte normative d'une activité qu'ils encadrent dans le contexte institutionnel universitaire). L'utilisation d'antiphrases, de procédés ironiques, d'implicites culturels et discursifs, introduisent en effet des obstacles importants qui nécessitent l'intervention d'une aide à l'interprétation, car ces effets brouillent la transparence linguistique et résistent

58 www.galanet.eu

59 M. Hédiard, « Pourquoi on (n')enseigne (pas) les français émergents dans *Galanet* », in dir. E. Galazzi, C. Molinari, *Les français en émergence*, Berne, Peter Lang, 2007.

souvent aux stratégies inductives habituellement mises en place dans l'intercompréhension : faire appel au contexte ou puiser des hypothèses dans le savoir encyclopédique partagé. Cependant ces expressions de l'opinion personnelle sont souvent plus motivantes que la lecture de textes en langage standard des manuels *EuRom4-5*, justement parce qu'elles mènent au cœur de la communauté discursive authentique, ouvrent sur les mentalités qui s'expriment par une rhétorique particulière.

Le débat reste ainsi ouvert en IC entre les partisans d'une intercommunication attentive à surveiller sa parole pour rendre disponible le plus de transparence possible et ceux pour lesquels l'IC est une clef pour atteindre la culture des locuteurs. Balboni propose de créer « *un sillabo operativo per corsi che insegnino a parlare e scrivere in prospettiva di intercomprension romanza* »⁶⁰ : selon lui il s'agit aussi d'apprendre à produire en langue maternelle en orientant ses choix linguistiques selon des études de transparence et opacité entre les langues latines. Mais il complète cette proposition, qui semblerait viser à l'usage d'une langue fondamentale réduite, en y joignant un enseignement de type culturel sur la base des syllabus d'éducation à la communication interculturelle.

L'interaction par forum en IC nous semble constituer une excellente étape de préparation à un échange en présence, car il fournit un accès écrit à un registre s'approchant de celui de l'oral. La parole en interaction, rapide et fuyante, non segmentée dans le flux discursif, représente en effet un réel obstacle lors des rencontres entre locuteurs latins. A terme la didactique de l'IC favorise sans doute l'éducation linguistique en langue maternelle : elle habitue à prendre le temps de construire la compréhension, à déployer des activi-

60 P. Balboni, « L'intercomprension tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica », in *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*, ed. A. Benucci, Torino, UTET, 2005. (p. 12)

tés de médiation de sa propre langue, avant que ne se mettent en place des mécanismes de rejets de l'autre qui n'appartient pas à la communauté discursive restreinte. L'IC permet aussi d'échapper au dilemme de l'enseignement actif ou non de des codes émergents des jeunes dans des productions qui seront toujours déplacées dans la bouche des étrangers car ceux-ci sont friands de signes de participation inclusive mais jamais assez au fait des mutations rapides des codes restreints. L'IC sur les forums permet de ne pas évacuer la spontanéité de l'élocution tout en offrant des lieux de médiation et d'inclusion.

Intercompréhension et accès au sens culturel des discours

Nous arrivons au terme de ce parcours à examiner notre dernière question : l'IC est-elle un moyen d'accéder au génie des langues, aux traditions culturelles, (citation 1 de Eco) ? Cette représentation sert-elle l'éducation au plurilinguisme ?

On constate parfois un décalage important entre les finalités affichées par le courant de l'intercompréhension et les instruments didactiques mis en place. Que fait-on en effet concrètement en cours d'IC ? Dans un article de référence quant à l'insertion curriculaire de l'IC⁶¹, il est recommandé de consacrer un premier temps au développement de la réception écrite avant de passer à l'interaction écrite avec la plateforme Galanet. C'est ce schéma qui est suivi dans de nombreuses formations qui peuvent aussi s'en tenir à la première partie, en ce concentrant uniquement sur la compréhension de textes écrits.

Le manuel *EuRom5*⁶², réalisé à partir du concept d'Eu-

61 C. Degache, S. Melo, « Intégrer l'intercompréhension à l'université », *Les langues Modernes*, 1/2008 <http://www.aplv-languesmodernes.org>

62 E. Bonvino et al., *EuRom5*, Milano, Hoepli, 2011. <http://www.eu-rom5.org>

Rom4⁶³ et amplifié avec l'inclusion du catalan, prévoit pour chaque séance l'écoute par un lecteur de langue maternelle d'un texte de presse dans successivement chacune des 3 ou 4 langues cibles, suivie chaque fois d'une traduction approximative du texte à construire collectivement dans la langue de travail du groupe classe avec l'aide d'une série d'aides à activer en cas d'opacité irréductible à toutes les stratégies déductives à mettre en œuvre. Les textes de taille croissante sont tirés de la presse généraliste sur des thématiques fondées sur un savoir encyclopédique de base pour des adultes, et ont été choisis dans une gradation de difficulté d'accès au sens selon les études de transparence/opacité menées expérimentalement.

Nous avons expérimenté l'usage systématique de ce manuel pour un module de 20 heures auprès de notre faculté avec des étudiants non spécialistes de langue, pour cette première phase de développement des compétences de réception. Les résultats ont été très satisfaisants puisqu'au terme de la formation, la majorité des étudiants ont réalisé avec succès des épreuves de compréhension écrite des certifications officielles de français, espagnol et portugais pour le niveau B1. Est-ce à dire que nos étudiants ont ainsi accès à l'univers discursif et culturel francophone, hispanophone et lusophone ? Seuls quelques-uns se sont engagés dans un approfondissement du module avec une participation en interaction sur la plateforme de Galanet et ont démontré que le premier module avait effectivement été l'occasion d'activer une forte motivation pour entrer en contact avec les locuteurs des langues dont l'IC leur avait fourni un accès partiel. Mais pour la majorité le module a surtout été l'occasion d'une réflexion métalinguistique, d'un débat sur les politiques linguistiques, d'un éveil aux langues dont il reste à espérer qu'il germera en

rom5.com/

63 B. Blanche-Benveniste et al., *EuRom4*, Firenze, La nuova Italia, 1997.

cas de mobilité, d'exposition à la diversité linguistique sur le lieu de travail et de résidence.

Bien que Louise Dabène, pionnière du secteur, inclût dans sa définition de l'IC une sorte de situation idéale : « la faculté pour chacun de parler sa langue maternelle tout en se faisant comprendre »⁶⁴, on reprendra plutôt la formule de Blanche-Benveniste, coordinatrice du premier manuel d'IC Eurom4 : « l'intercompréhension entre langues romanes : une forme *modeste* de connaissance des langues, comprendre sans apprendre à s'exprimer ». Les acteurs du champ de l'IC mettent fort justement l'accent sur l'enjeu de politique linguistique du développement des compétences en intercompréhension⁶⁵, et en particulier sur la valeur ajoutée qu'il y aurait à écrire et parler en langue maternelle tout en se garantissant un espace élargi de réception, mais la didactique reste plus modeste dans son action, en particulier devant les difficultés de l'IC à l'oral⁶⁶. Le droit linguistique à l'usage de sa langue maternelle est certes important, mais il nous semble que l'accent est à replacer sur l'ouverture aux autres univers discursifs, sur l'accès à l'autre, autant que sur l'affirmation de soi : comme le suggère Danielle Lévy quant à l'enseignement des langues-cultures proches, il s'agit de « partir de soi pour aller à la rencontre de l'autre mais sans ramener tout à soi ».

Cela devrait alors s'accompagner d'une évolution dans l'approche didactique. On met beaucoup l'emphase, dans

64 L. Dabène, « Pour une contrastivité revisitée », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°104, 1996, p. 393-400.

65 Voir le développement dans ce sens des définitions successives de l'IC dans M. Anquetil, M. De Carlo (2011) « L'intercomprensione : definizione del concetto e sviluppo degli approcci », *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant'Elpidio, Wizarts, p. 53-68.

66 M.-C. Jamet, *A l'écoute du français, la compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 2007.

les interventions didactiques en IC, sur la transparence des langues ; on fait appui systématiquement sur les connaissances partagées ; on légitime l'étape de la compréhension approximative, de la déduction contextuelle pour faire face au manque de connaissance linguistique : c'est un juste retour des choses après des décennies de didactique basées sur la contrastivité, la chasse à l'erreur, la mise en garde contre les calques et les faux-amis. Mais une demande surgit à la pratique des extraits de presse insérés dans les manuels *EuRom4-5*: lire pour comprendre quoi et pourquoi ?

La jubilation que le débutant ressent lorsqu'il réussit à comprendre un texte dans une langue que l'on considérerait jusque là comme étrangère, ne dure qu'un temps ; la motivation de l'accès à un sens – qui fasse sens pour soi – doit à un certain moment prendre le relais si l'on ne veut pas que le cours ne se réduise à un exercice de linguistique inductive, à un exercice purement cognitif. Il faut certes partir d'hypothèses sur le sens du texte à partir de sa langue maternelle, de ce que l'on sait de la thématique, de la transparence des signifiants, mais l'exercice a tendance à se conclure au déchiffrement d'un texte dont le sens n'est pas sujet d'attention en soi et qui trop souvent n'apporte aucune information intéressante au lecteur en IC, qui n'est d'ailleurs pas le récepteur prévu par ce texte. *EuRom5* ne prend pas en compte les objectifs d'éducation à la communication interculturelle et s'en tient à une approche d'inspiration linguistique. C'est une de ses limites, ce qui ne luiôte pas toute sa valeur comme support valide et efficace pour un enseignement systématique comme préalable sans doute nécessaire à l'interaction en IC.

La présence d'interlocuteurs en direct qui communiquent pour le public de la plateforme garantit plus d'enjeu communicatif au sein des sessions de Galanet même s'il faut éviter là aussi l'écueil d'une valorisation excessive de la communication en soi, l'importance du dire plus que du dit, dans l'éva-

luation des sessions formatives, car on constate que l'effort communicatif spontané s'essouffle parfois parmi les participants à mesure que le scénario canalise vers un agir ensemble pour produire un texte multilingue commun, ce qui requiert plus de compétence.

Nous souhaiterions donc ici souligner la nécessité d'ouvrir un chantier de réflexion et d'expérimentation sur la sélection des textes à exploiter en didactique de la compréhension écrite en IC, avec pour objectif de faire de l'IC un moyen d'accès à un sens discursif motivant, à une ouverture aux communautés discursives s'exprimant dans les langues.

Un exemple simple pour illustrer ce propos : le site d'EuroComRom⁶⁷ propose en sensibilisation à l'IC le texte des trois premiers articles des constitutions en vigueur en Espagne, France, Italie, Portugal, Roumanie et Communauté d'Andorre (pour le catalan). La compréhension est facilitée par le genre textuel très spécifique et codifié, au contenu similaire dans toutes les constitutions des pays démocratiques par la référence à des catégories lexico-politiques d'origine gréco-romaine et par l'héritage commun de la *Déclaration des droits de l'homme* de 1789. On peut effectuer un travail préalable sur le texte de la constitution du pays de l'institution éducative, en langue maternelle ou de travail, pour une analyse des caractéristiques textuelles, grammaticales et discursives afin de créer la base d'hypothèses déductives à appliquer pour la compréhension des textes en langues étrangères. Mais une fois les textes déchiffrés, il est dommage de s'en tenir à la seule constatation de la transparence linguistique : on pourrait poursuivre par une analyse comparative sur les textes mêmes des constitutions, leurs points communs mais aussi leurs différences, et sans transformer le cours de langues en une leçon de droit constitutionnel comparé, on pourrait en-

67 <http://www.hgklein.de/europainternational/Europint/BIN/start.htm>

traîner à l'observation des éléments mis en relief dans chaque constitution, au dépistage des implicites des affirmations, à l'analyse de la place des langues comme éléments ou non de la définition des nations, au repérage des éléments concourant à l'identité nationale, les emblèmes, etc... Un travail préalable en équipe internationale pourrait fournir au professeur de langues qui n'est pas un spécialiste de sciences politiques, un guide avec des éléments de culture institutionnelle de base et des références quant aux éléments identitaires nationaux.

Les pistes peuvent être fort nombreuses, des lieux de mémoire nationaux au statut des immigrés dans les différents pays, de l'analyse d'œuvres d'art fondamentales dans les imaginaires nationaux (*la Liberté* de Delacroix) à l'écoute de chants identitaires (*Douce France* de Treinet et réinterprétations actuelles par les rappeurs d'origine maghrébine), des statistiques sur les fondamentaux économiques aux discours électoraux... On pourra reprendre à ce sujet les indications méthodologiques créées dans le champ de la didactique des cultures étrangères, à partir de documents d'accès linguistique facile, accompagnés de documents iconographiques, dont l'analyse et l'interprétation se fera naturellement en langue maternelle. L'approche linguistico-culturelle mise en place dans *Tours de France, travaux pratiques de civilisation* par Beacco et Lieutaud⁶⁸ pourrait être une source d'inspiration toujours actuelle.

Nous reprenons ainsi les suggestions proposées par D. Lévy lors du projet *Galatea* pour l'IC italo-française, qu'il s'agirait d'élargir aux langues romanes : accéder à une compréhension de la culture courante par la lecture et l'analyse guidée de documents contextualisés sans confondre proximité linguistique et transparence culturelle. A partir de son

68 J.-C. Beacco, S. Lieutaud, *Tours de France, travaux pratiques de civilisation*, Paris, Hachette, 1985.

analyse de l'anthropologie de la proximité linguistique et culturelle italo-française, D. Lévy analyse le paradoxe que produit la proximité dans la didactique du français en Italie.

Illusione della “conoscenza” che rischia di condurre alla riduzione dell'altro sulla base di modelli semplici, familiari, maneggevoli, sensazione di un ‘già vissuto’, che genera turbamento o noia; al contrario, piacere nel ritrovare il simile; la vicinanza è *doppia* e ambigua, ci attira e ci respinge, ci incuriosisce e ci annoia, perché crediamo di conoscere l'altro, ci inquieta perché contiene quel tanto di diversità che ci impedisce di riconoscerci ma ci conforta anche perché impegniamo i nostri punti di riferimento nel capire l'altro vicino [...]. Ma si può proporre una rivisitazione dell'insegnamento del francese attraverso la cultura corrente, *en langue et en discours*, laddove l'opacità persiste nonostante la semplicità, ossia nel ‘profondo’ linguistico - discorsivo?

[...] Il prodotto della cultura comune genera un paradosso: nonostante la sua semplicità logica e linguistica esso lascia tuttavia il non nativo alla superficie o peggio ancora fuori dal circuito della connivenza e pertanto, del piacere condiviso. Ciò porta ad una distinzione tra *conoscenza* e *comprensione* se arricchiamo il secondo termine dalla dimensione affettiva e storica del linguaggio oltre all'esperienza propria del soggetto nella sua cultura di partenza⁶⁹.

En effet, constate Lévy lors d'une expérience de compréhension d'un simple manifeste électoral par des débutants en français, la décodification des implicites avec l'enseignant, par

69 D. Lévy, « Insegnare o indicare le vie della ‘cultura corrente’: il caso delle lingue-culture vicine », in dir. D. Lévy, *Da una a più lingue, da una a più discipline : insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca*, Porto Sant'Elpidio, Wizarts, collana “Lingue sempre meno straniere”, 2006, p. 93-130.

un apport nécessaire d'informations extra-textuelles, amène l'étudiant à un seuil de compréhension acceptable mais qui ne comblera jamais les lacunes du savoir partagé enraciné dans le vécu des natifs. La compréhension sera toujours prise dans un jeu spéculaire troublé par le paradoxe de la proximité :

Simultanément, poser la proximité, à savoir appréhender un premier degré d'altérité, c'est aussi mesurer la distance nécessaire pour qu'une observation soit possible [...]. Mais la coupure fonctionnelle pratiquée par le linguiste ou l'ethnologue pour organiser le champ de son étude, la définition d'espaces d'analyse pertinents parce qu'homogènes ne correspond pas toujours à la coupure qu'en font les sujets de l'observation (Bourdieu 1970, Augé 1994) : différences cachées et identités montrées lorsqu'on se trouve face à un autre menaçant et/ou se posant comme différent, différences montrées et identité cachée si cet autre se rapproche, et/ou me ressemble, ou encore prétend me ressembler, soutenant sa présence par son discours⁷⁰.

Gageons que l'approche linguistico-culturelle que nous proposons pour l'intercompréhension n'atteindra elle aussi que des objectifs limités, modestes, mais outre l'approche réflexive et relativiste qu'elle introduit, elle pourrait ouvrir à une curiosité majeure pour entrer dans la communauté discursive étrangère par un approfondissement de l'apprentissage linguistique. Notre démarche aurait pour finalité de cultiver le désir de langues, un désir de participation à telle et/ou telle communauté discursive dont on ne fait qu'entrevoir les enjeux internes et les richesses culturelles quoiqu'elle apparaisse soudain plus proche, plus accessible.

70 D. Lévy, « Autour d'un mot 'Proximité'. Proximités et différences culturelles : dynamiques, tensions et paradoxes », dans dir. G. Paganini, *Différences et proximités culturelles : l'Europe*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Conclusion

Nous souhaiterions conclure ce bref essai en explicitant pourquoi nous le dédiquons spécialement à Gabriella Almanza.

Nous n'avons pas eu le privilège de travailler au quotidien avec cette érudite de la langue et de la littérature françaises, mais juste le temps d'entrevoir la richesse de ses recherches et de jouir de ses qualités humaines dans son approche professionnelle à l'Université de Macerata. G. Almanza quitte l'université à un moment où plusieurs des points forts de son ancrage et de ses apports sont assez menacés : la langue française, la philologie et l'érudition littéraire. C'est la présence même d'un enseignement du français qui est désormais remise en question dans l'ensemble du système éducatif italien. La démarche didactique que nous proposons ici se situe non pas en alternative mais en amont de ces focus d'intervention : il s'agit pour nous, de mettre la didactique de l'intercompréhension au service d'une reconstruction des fondements de l'insertion curriculaire de l'enseignement du français, comme des autres langues latines, l'espagnol, le portugais et le roumain (en raison des flux économiques et migratoires entre l'Italie et la Roumanie qui font du roumain une langue pratiquée par une importante communauté sur le territoire italien). Resituer ces langues à trois niveaux de *continuum* historique, linguistique et géopolitique, c'est les recadrer dans *l'educazione linguistica* à l'italienne, une éducation attentive aux activités réceptives dans toute la gamme de la diversité linguistique, une éducation aussi attentive à sauvegarder le patrimoine linguistique local et individuel qu'à ne pas enfermer l'élève dans le ghetto des particularismes.

Tali compiti [di una educazione linguistica efficacemente democratica] hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche

(siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità⁷¹.

Ce n'est pas par des discours promotionnels sur le génie spécifique de telle ou telle langue, avec des arguments qui confinent avec le nationalisme linguistique que nous atteindrons ces objectifs ; le français ne regagnera jamais la place privilégiée dont il a joui pendant longtemps en Italie et qui permettait d'aborder d'emblée à l'université un programme philologique et littéraire. Cela permettait à G. Almanza d'introduire un public compétent en français dans de véritables univers discursifs de langue-culture, distancés par son approche diachronique et diastratique: *Le Songe du Vergier*⁷², *La Legenda del Re Pescatore*⁷³, « *Armes et bagages des marginaux en voyage: le langage crypté et codifié dans La Vie Genereuse des mercelots, gueuz et boesmiens* »⁷⁴, pour ne citer que quelques-uns de ses travaux les plus récents, qui lui permettaient d'insérer le français dans un projet raffiné d'éducation de la sensibilité, mais aussi d'aborder en historienne de la langue les mécanismes de la marginalité linguistique, des vagabonds d'autrefois aux jeunes adeptes du verlan d'aujourd'hui.

L'intercompréhension pourrait-elle participer à l'entreprise de reconstruction préalable de ce public, en suscitant

71 « Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica », groupe GISCEL coordonné par T. De Mauro <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm>

72 G. Almanza, « Le songe du vergier », in dir. G. Cingolani, M. Riccini, *Sogno & racconto. Archetipi e funzioni, Cartografie dell'immaginario, saggi di letteratura comparate*, Firenze, Le Monnier, 2003, vol. 1, p. 122-132.

73 *Id.*, « La leggenda del Re pescatore », *Quaderni di filologia e lingue romanze*, vol. 21, 2006, p. 10-20.

74 *Id.*, « Armes et bagages des marginaux en voyage: le langage cripté et codifié dans la vie genereuse des mercelots, gueuz et boesmiens », *Quaderni di filologia e lingue romanze*, vol. 19, 2004, p. 7-28.

un désir de langues, une demande de plurilinguisme actif ? Car les institutions ministérielles ne remettront pas les langues à l'honneur par le haut, en ces temps de restriction au strictement fonctionnel.

Une institutionnalisation de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension n'est pas toujours souhaitable car elle pourrait servir d'alibi permettant de respecter à bon compte les engagements européens de l'Italie en faveur du plurilinguisme (l'enseignement de deux langues étrangères dans le système éducatif selon la Stratégie de Lisbonne en 2000), c'est le sens de la mise en garde de Maurer⁷⁵ contre le détournement idéologique du projet de promotion du plurilinguisme. L'IC doit s'en défendre, d'une part en en mettant en place une didactique qui n'aboutisse pas à un aplatissement de la variété et de la richesse culturelle par survalorisation simpliste du concept de transparence linguistique, mais qui saisisse au contraire l'occasion d'une exposition à la diversité des langues pour aménager un accès à la complexité qui reste cependant de l'ordre de la faisabilité. Outre l'entraînement pratique, le cours en IC est aussi l'occasion contextuelle d'une réflexion sur l'histoire des langues et sur les politiques linguistiques en acte. L'IC se conçoit selon nous comme tentative de découverte ou de réconciliation des publics envers le 'goût des langues'. Il s'agit de cultiver la motivation qui pourrait mener vers une étude approfondie des univers discursifs à peine entrouverts dont on fournit une clef d'accès en peu de temps, mais qui ne saurait être qu'un premier pas vers un engagement dans l'apprentissage de langues adoptives selon les propositions du groupe de réflexion dirigé par Maalouf⁷⁶. Il s'agit à partir d'une brève formation, de déclencher une dynamique durable.

75 B. Maurer, *op. cit.*, 2011.

76 A. Maalouf, dir., *Un défi salutaire : comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe ?*, 2008, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages_fr.html

Enfin, et pour tenter de raccorder notre détour par le cognitivisme au domaine de l'histoire de la langue qui a retenu plus particulièrement l'attention de G. Almanza dans ses recherches et son activité didactique, nous concluons sur les réflexions de Nyckees⁷⁷ quant à la double historicité du langage et de la cognition, ce qu'il appelle 'la constitutivité sémiotique de la cognition humaine'.

Du fait, cependant, que la cognition demeure nécessairement nouée à des organismes spécifiques – même les livres n'existent en tant que tels que lorsqu'ils sont lus ou remémorés –, l'histoire de la cognition dans notre espèce se déploie elle-même selon une double temporalité :

- (i) individuelle : à l'échelle de chaque vie humaine ;
- (ii) collective : à l'échelle de l'histoire des différents groupes et sous-groupes linguistiques.

L'articulation de ces deux temporalités s'opère à la faveur de la transmission intergénérationnelle, les individus se communiquant au fil des générations la mémoire d'expériences antérieures grâce à des « traces » sémiotiques ou fortement imprégnées de langage (signes de diverses natures, discours, gestuelle technique, artefacts, etc...).

Parler de constitutivité *sémiotique* (et, spécialement, *linguistique*) de la cognition humaine signifie en second lieu que la cognition humaine se trouve modifiée en profondeur par l'existence du langage :

- au plan collectif, d'une part, l'histoire de la cognition humaine, déposée dans des traces sémiotiques ou sémiotisées, récupérées et interprétées à travers les âges, est étroitement tributaire du langage et de l'histoire des significations sémiotico-linguistiques ;

77 On lira avec intérêt son analyse de l'évolution sémantique de la notion d'obligation qui n'existe pas du point de vue conceptuel abstrait sans son passage d'une constriction physique à une notion juridique qui s'inscrit dans une évolution sociétale historique, l'émergence cognitive procédant de pair avec la variation sémantique.

- au plan individuel, d'autre part, le développement cognitif est directement lié à l'acquisition du langage et, plus généralement, au développement sémiotico-linguistique, c'est-à-dire à l'initiation des individus aux ressources cognitives d'ordre sémiotique, et notamment linguistique, de leur groupe linguistique⁷⁸.

Mathilde ANQUETIL
Università degli Studi di Macerata

78 V. Nyckees, *op. cit.*, 2007.